مهارات التدريس الفعّال
والتربية العمليّة

الأستاذ الدكتور

سعد علي زاير

الدكتور

عبد الكاظم عزيز مرجون الجبوري

الأستاذ المساعد الدكتور

أكرم غانم عبد الحمزة الزلزلي



الطبعة الأولى



مؤسسة دار الصادق الثقافية (طبع -نشر-توزيع)

371,102

ز294 زاير، سعد علي

مهارات التدريس الفعال والتربية العملية/سعد علي زاير، عبد الكاظم عزيز مرجون الجبوري، اكرم غانم عبد الحمزة الزلزلي

ط1-بغداد: مؤسسة دار الصادق، 2023م

347 صفحة ؛ 24 سم

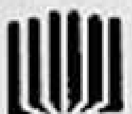
ردمك: ISBN 978-9922-702-46-9

1-التدريس -أ- الجبوري، عبد الكاظم عزيز مرجون (م.م) -ب- الزلزلي، اكرم غانم عبد الحمزة(م.م) -ج- العنوان

م.و 2023/2529

المكتبة الوطنية/ اثناء الفهرسة والنشر

رقم الإيداع في دار الكتب والوثائق في بغداد (**2529**) لسنة **2023**



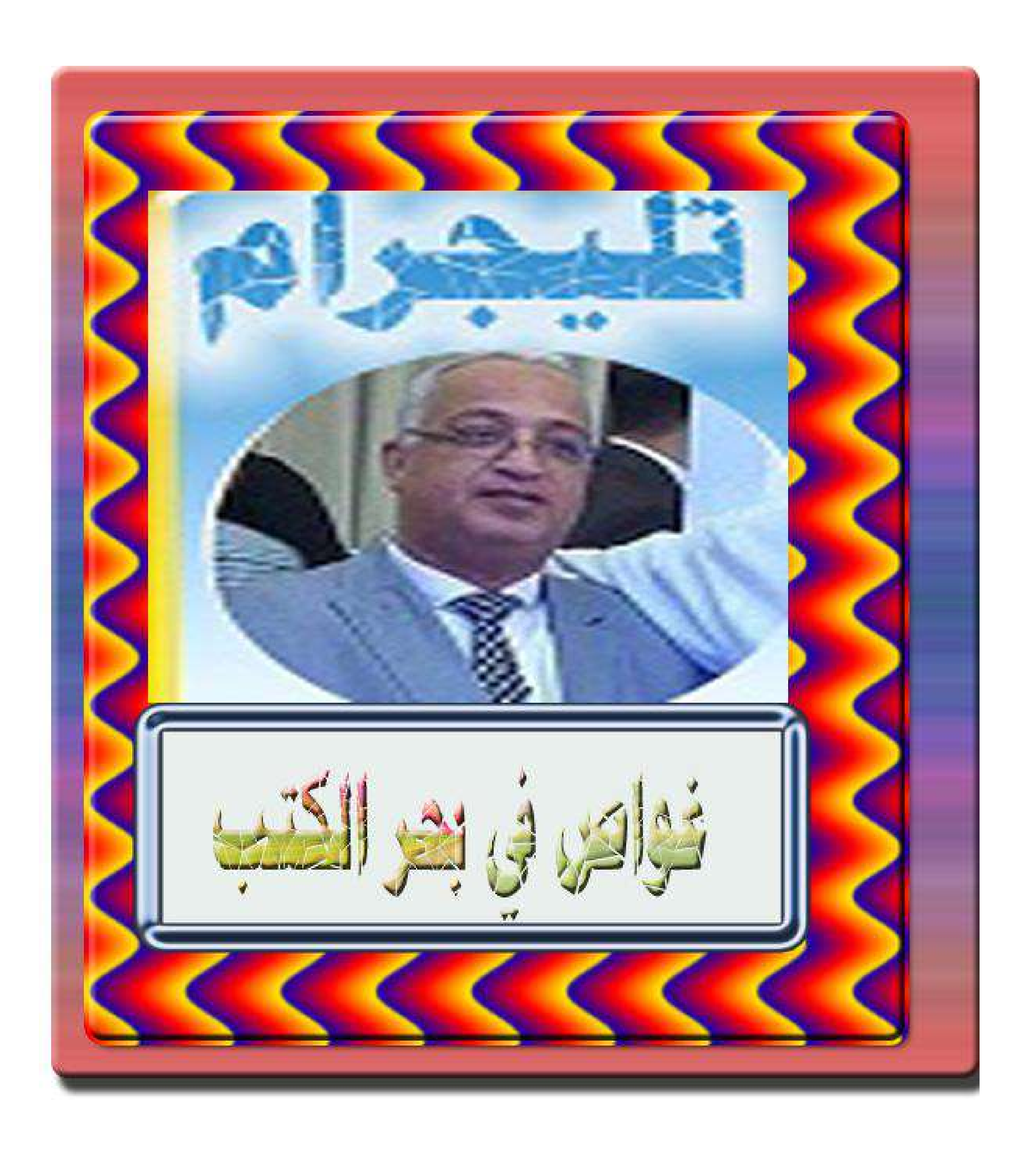
العراق - بابل- الحلة -شارع ابو القاسم - مقابل جامع ابو الشفا

هاتف: 009647801233129

E-mail : alssadiq@yahoo.com

مهارات التدريس الفعّال
والتربية العمليّة




تليجرام
غواص في بحر الكتب

مهارات التدريس الفعّال
والتربية العمليّة

أ.د. سعد علي زاير

جامعة بغداد

كلية التربية ابن رشد للعلوم الإنسانية

د.عبد الكاظم عزيز مرجون الجبوري

جامعة القادسية

كلية التربية

أ.م.د. أكرم غانم عبد الحمزة الزلزلي

جامعة المثنى

كلية التربية للعلوم الإنسانية

الطبعة الأولى 2024م




تليجرام
هنا
سور الأزبكية

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿وَقُلِ اعْمَلُوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ ۖ وَسَتُرَدُّونَ إِلَىٰ عَالِمِ الْغَيْبِ وَالشَّهَادَةِ فَيُنَبِّئُكُم بِمَا كُنتُمْ تَعْمَلُونَ﴾

صدق الله العظيم

[التوبة: 105]

الإهداء

إلى الشموع التي تحترق؛ لتنير

الطريق لأجيال المستقبل،

كلّ من علّمنا حرفًا

(المُعلّم)

المؤلفون

المحتويات

مقدّمة

بسم الله الرحمن الرحيم والحمد لله ربّ العالمين وأفضل الصلاة وأتمّ التسليم على المبعوث رحمةً للعالمين نبيّنا الأعظم محمد وآله الطيبين الطاهرين.

وبعد: –

فلا يخفى على أحد التطوّر الحاصل في العمليّة التربوية اليوم، وفي المجالات كافّة، وهذا التطوّر ينبغي أن يصاحبه تطوّر في مجال المناهج وطرائق التدريس، وتطوّر في حركة التأليف؛ لمواكبة ما هو موجود ومتوافر في الساحة العلمية؛ لذا ينبغي أن تكون هناك ثورة علميّة في مجال تأليف المناهج وطرائق التدريس، والتربية العمليّة التي من شأنها أن تُعدُّ مدرسًا ناجحًا، ذات مهارات مائزة بين الكلّ.

ويُعدُّ المدرس أوّل عناصر العملية التعليمية وأكثرها تأثيرًا؛ فهو الذي يقود المتعلمين ويعلّمهم؛ لذا ينبغي إعداده إعدادًا أكاديميًا ومهنيًا يليق بمستوى المهنة التي يمارسها، ألا وهي مهنة التعليم؛ إذ تُعد مهنة التعليم أمّ المهن، فهي مهنة سامية ورسالة مقدّسة لتحقيق أهداف المجتمع. وتعد مهارات التدريس الفعّال ومادة التربية العملية إحدى المقررات التربوية المهمة في مجال إعداد المدرسين وتدريبهم؛ بِعَدّها تساعد الطالب/ المدرس على امتلاك الكفايات والمهارات التعليمية التي تستلزمها طبيعة دوره المهني في التدريس؛ إذ يمارس التدريب في مواقف ميدانية طبيعية، يترجم فيها الطالب/ المدرس معارفه النّظرية إلى وقائع عمليّة ملموسة، فهي فترة تدريب موجّهة يقضيها الطالب/ المدرس في مدة الإعداد في دراسته الجامعية تحت أيدي أساتيذ متخصصين في العلوم التربويّة والنّفسيّة في الجانب النّظري والعملي؛ ليقوم بتطبيق ما تعلّمه من مهارات التدريس، من طريق مدّة التطبيق في المدارس على تدريس مادة تخصصه لطلبة صفٍّ معيّن، وتحت إشراف أساتيذ متخصصين؛ إذ يمارس فيها ما تعلّم من كفايات التدريس ومهاراته.

ونحن اليوم في بداية العام الرّابع من العقد الثاني للقرن الواحد والعشرين؛ نقدّم لك عزيـزي القـارئ كتـاب (مهـارات التـدريس الفعّـال والتربيـة العمليّـة)، كتـاب علمـيّ فـي موضوعاته، منهجيّ في تسلسله وترابطه، متميّز ونـادر فـي محتواه، أعدّه المؤلفون علـى نحـو فصـول بحسب المقررات الدراسية المطلوبـة لطلبـة كليات التربيـة، وهدفـه أن يضـع أمام الطلبة الأعزّاء، أضواءً هاديةً إلـى طريق جودة الإعداد، ومتانـة الاستعداد لأدوارهم التعلّميـة اليـوم، ولمستقبلهم الـوظيفي غدًا، وأن يعـرّفهم مهـامهم ومسؤولياتهم وواجبـاتهم التي ستُلقى على كواهلهم في الأيّام القادمة من أجل إتقان أداء عملهم بنحوٍ فعّال.

واللـه تعالى من وراء القصد

المؤلفون

الفصل الأول

مفاهيم تربويّة

أولًا: مهنة التدريس

- (مفهومها، مقوماتها، أهدافها، مخرجاتها، عناصرها)
- أخلاقيات مهنة التدريس.

ثانيًا: التعلّم والتعليم والتدريس والتدريب.

ثالثًا: البرنامج والأنموذج والطريقة والاستراتيجية والأسلوب.

أولًا: مهنة التدريس



يتوقع بعد الانتهاء من المحاضرة أن يكون المتعلّم قادرًا على أن:

1 – يعرف مهنة التدريس.

2 – يُقوّم مهنة التدريس من وجهة نظره.

3 – يكتب تقريرًا عن منزلة مهنة التدريس في الحضارة العربية الإسلامية.

4 – يحدّد مقوّمات مهنة التدريس.

5 – يعدّد أهداف مهنة التدريس.

6 – يعدّد مخرجات مهنة التدريس.

7 – يُبدي رأيه في مخرجات مهنة التدريس.

8 – يوضّح ما يميّز التدريس من غيره من المهن.

9 – يرسم مخططًا لعناصر مهنة التدريس.

10 – يعرف أخلاقيات مهنة التدريس.

11 – يوضّح مفهوم أخلاقيات مهنة التدريس.

12 – يبيّن العوامل المؤثرة في أخلاقيات مهنة التدريس.

مفهوم مهنة التدريس:

مهنة التدريس من المهن المهمّة في المجتمعات جميعها، ولها طبيعتها الخاصّة، وأهدافها وأساليبها، وهي مهنة تستطيع أن تطبع أمّةً أو شعبًا بأسره بطابع معيّن، على وفق قيم وأهداف معيّنة؛ فهي أمّ المهن؛ لما تتركه من آثار في أصحاب تلك المهن، وقد تبوّأت هذه المهنة منزلة عالية ورفيعة في الحضارة العربية الإسلامية.

هناك تساؤلان، هما:

الأول: هل مهنة التدريس من المهن الرفيعة شأنها في ذلك شأن المهن الأخرى كالطب والهندسة؟

الثاني: هل مهنة التدريس من الحرف التي لا تحتاج إلى أكثر من تدريب على المهارات اللازمة للقيام بها؟

إنَّ تعدّد الآراء يعود إلى طبيعة النّظرة القديمة إلى مهنة التدريس، وهي عمليّة نقل المعلومات من شخص لآخر، ولا يتطلب ذلك الإعداد والاهتمام، بل اكتساب بعض المهارات البسيطة. وإنَّ هذه النظرة هي نظرة قاصرة تؤكّد نقل المعلومات، وتهمل جانب تربية المتعلّم، وتجعل التدريس حرفة لا تحتاج إلى إعداد خاص بها، لكن نتيجة لتزايد عدد المتعلّمين ونمو حركة التربية الحديثة ظهرت آراء كثيرة تشير إلى الاهتمام بالجانب العلمي والمهني، فلابُد من إعداد المتعلّم ـ في الكليات التربوية ـ إعدادًا علميًا يكون ملمًّا جيّدًا بمادّتهِ العلميّة إلى جانب إعداده مهنيًا لمعرفة طرائق التدريس وأساليبه ومهاراته.

مقوّمات مهنة التدريس:

تحدّدت مقوّمات مهنة التدريس بالآتي:

1 – إنَّ التدريس مهنة يغلب عليها النّشاط العقلي.

2 – إنَّه على الرّغم من كون التربية علمًا متخصصًا إلّا أنَّ هناك من يرى أنَّ التدريس يكتسب بالخبرة.

3 – إنَّ الإعداد الذي تتطلّبه المهنة لا يتوافر إلّا تحت مظلّة التدريس العالي؛ ليتمّ على أيدي مستويات رفيعة من المتخصصين في العلوم التربوية والنّفسيّة، وهو أمر لم يطبّق على معلمي المراحل التدريسية كافّة، كما أنَّ هناك معلمين يقومون بتدريس مواد لم يتخصصوا فيها.

4- إنَّ برامج النّمو المهني المستمر لا تُهيّئ فرصة بسهولة ويسر للمدرسين، على الرغم من أنَّه شرط ضروري لمواكبة المهنة للتطوير العلمي والتقني.

5- تقدّم المهنة لصاحبها عضوية مستمرّة فيها وعاملًا له طابع الدوام.

6- التدريس مهنة ذات دافع خيري يستهدف الخير والمصلحة العامة.

أهداف مهنة التدريس:

تتمثّل أهداف مهنة التدريس بـ:

1- تنمية مختلف جوانب شخصية المتعلّم تنمية شاملة متكاملة في إطار مبادئ العقيدة الإسلاميّة والثقافة العربيّة.

2- غرس الانتماء الوطنيّ، والعربيّ، والإسلاميّ، والإنسانيّ لدى المتعلّم، وتنمية قدرته على التفاعل مع العالم المحيط به.

3- إكساب المتعلّم المهارات اللازمة للحياة، وذلك بتنمية كفايات الاتصال، والتعلّم الذاتي، والقدرة على استعمال التفكير العلمي النّاقد، والتعامل مع العلوم والتقنيات المعاصرة.

4- إكساب المتعلّم قيم الإنتاج، والإتقان، والمشاركة في الحياة العامّة، والقدرة على التكيّف مع مستجدات العصر، والتعامل مع المشكلات بوعي ودراية، والمحافظة على البيئة واستثمارها، وحسن استغلال وقت الفراغ.

5- التقليل من نسبة التسرّب بين المتعلّمين.

6- سد منابع الأمّيّة، ورفع مدارك المتعلمين ومعارفهم.

مخرجات مهنة التدريس:

تتمثل مخرجات مهنة التدريس بـ:

1 - زيادة مهارات المتعلّمين ومعارفهم.

2 - تحفيز ذكاء المتعلّمين.

3 - الاهتمام بالموضوع التدريسي.

4- زيادة الثقة بالنفس.

5- زيادة النّمو الاجتماعيّ للمتعلّمين.

6- زيادة قدرة المتعلّمين على مواجهة المواقف المختلفة.

7- تعديل السلوك الفردي للمتعلّمين.

عناصر مهنة التدريس:

تتمثّل عناصر مهنة التدريس بـ:

1- **المتعلّم:** تركّز الأنظمة التدريسيّة على قياس أداء المتعلّمين الذين يُعدّون عنصرًا أساسيًا في التدريس، ويتم عمل تقارير ليتمكّن المتعلّم من فهم آلية سير عملية التدريس والعمل بها، إضافة لأهمية استعداد المتعلّمين للتعلّم وتحضيرهم المسبق للمدارس.

2- **المعلّم:** ينبغي أن تحرص المدرسة على المعلّمين الذين لهم الدور الأساسي في توجيه المتعلّمين والتفاعل معهم، وجعلهم يتفاعلون مع المواد الدراسية، ويبذلون مجهودًا لاكتساب المعرفة والتعلّم، ومن الضروري تطوير الأساليب، والطرائق التدريسية لدى المعلّم لتتكيّف مع المصادر والوسائل التدريسيّة المختلفة المتاحة للمتعلّمين.

3- **المنهج:** هو ركن أساسي من أركان العمليّة التدريسيّة يعرف بأنَّه كل دراسة، أو نشاط، أو خبرة يكتسبها أو يقوم بها المتعلّم تحت إشراف المدرسة وتوجيهها، سواء أكان ذلك داخل الصف أم في خارجه.

4- **المدارس:** يؤثّر النّظام الذي يتم اتّباعه من قبل المدارس في تعليم الأطفال على كفاءة العملية التدريسيّة وأداء العمل فيها، ومن الضروري تحديث المهام والخطط الداخلية من قبل الإدارة والمعلّم بشكل دوري.

5- **تقنيات التدريس:** تؤثّر التقنيات التدريسية المتّبعة على جودة التدريس؛ إذ إنَّ استعمال التكنولوجيا الحديثة يُسهّل الوصول إلى المعرفة، ويجعل الإنتاج لدى المتعلّمين أكثر.

6- **تحديد المعايير:** من العناصر المهمّة في التدريس تحديد المعايير، ووضع الخطط الملائمة لما يحتاج المتعلّمين إلى معرفته، بالإضافة إلى تحديث النّظم والبرامج لتتماشى مع ما تتطلّبه العملية الأكاديمية.

7- **السلامة والانضباط:** يوفّر النظام التدريسي بيئة ملائمة للتعليم، وينبغي أن تكون آمنة ومنظمة.

8- **الوالدين:** تُعدّ مشاركة الوالدَين في العملية التدريسية أمرًا مهمًا؛ إذ يدعمون الأبناء ويؤثّرون على المدارس في اتخاذ القرارات الملائمة لتحسين تعليم أبنائهم.

ما يميّز التدريس من غيره من المهن:

إنَّ ما يميّز بين التدريس وبين غيره من المهن الأخرى ما يأتي:

1 – يعمل المدرس على إيجاد حلقة وصل بين المدرسة وبين المجتمع من حوله، وعلى الطرفين أن يتعاونا بما فيه المصلحة العامة، إضافةً إلى مصالح الفرد الخاصة.

2 – إنَّها عملية لا تتم داخل الصف بمعزل عن البيئة المدرسية، أو الأسرية، أو البيئة المحلية، أو البيئة العالمية، أو على مداها الواسع.

3 – إنَّها عملية تفيد من خبرات الماضي وتجاربه لمعالجة الحاضر والإعداد للمستقبل.

4 – لا تقتصر عملية التدريس على التفاعل بين المدرس والمتعلّمين داخل حجرة الصف، وضمن أسوار المدرسة، ولكنّها تتأثّر كذلك بالتفاعل بين المتعلّم وأفراد أسرته، ومَن هم في بيئته المحليّة، والبيئة في العالم الأوسع من حوله، كما تتأثّر بما عند المتعلّم من قدرة على الاستكشاف، وما عنده من حبّ الاستطلاع، وما يقوم به من ملاحظة لما يحدث حوله، أو يسمع به، أو يفكّر فيه أو يراه.

5 – التدريس فن ومهارات مختلفة تشمل جوانب متعددة في العملية التدريسية التعلمية. وينبغي لمن يقوم بمهنة التدريس أن يكون على درجة عالية من الكفاءة والاستعداد المهني.

أخلاقيات مهنة التدريس:

لكلِّ مهنة في المجتمع الإنساني قواعد وأخلاقيات لابُدّ من مراعاتها والالتزام بها من قبل الأفراد المنتسبين لتلك المهنة؛ لأنَّ ذلك يساعدهم على السير قدمًا نحو تحقيق النتاجات المنشودة بكفاية وفاعلية.

وتُعدُّ أخلاقيات مهنة التدريس من أهمّ الموجّهات المؤثّرة في سلوك المربي؛ لأنَّها تشكّل لديه رقيبًا داخليًا، وتزوّده بأطر مرجعية ذاتية يسترشد بها في عمله، ويقوّم أداءه وعلاقاته مع الآخرين تقويمًا ذاتيًا يعينه على اتخاذ القرارات الحكيمة التي يحتاجها؛ ليكون أكثر انسجامًا وتوافقًا مع ذاته ومع مهنته، ومع الآخرين، وإنَّ الالتزام بتلك الأخلاقيات أمر ضروريّ وواجب؛ إذ يتحدّد مقدار انتماء المربي لمهنته بموجب درجة التزامه بقواعد تلك المهنة ومراعاتها في الأحوال والمواقف جميعها.

وتعرّف اخلاقيات المهنة: بأنَّها مجموعة من المبادئ والمعايير التي تُعدّ أساسًا لسلوك أفراد المهنة، والتي يتعهّد أفراد المهنة بالتزامها ومراعاتها وعدم الخروج من أحكامها.

أخلاقيات المهنة في التدريس:

إنَّ المسؤوليات الأساسيّة التي ينبغي أن يلتزم المدرس بها للقيام بمهام التدريس كما يأتي:

1 – التأكّد من إتقان المادة التي يُناط به تدريسها، أو يؤهّل نفسه فيها قبل أن يقبل تدريسها.

2 – التحضير الجيّد لمادّته مع الإحاطة الوافية بمستجدّاتها ومستحدثاتها؛ ليكون متمكنًا من المادة بالقدر الذي يؤهله لتدريسها على أفضل وجه.

3 – الالتزام بمعايير الجودة في تحديد المستوى العلميّ للمادّة التي يقوم بتدريسها، فلا تكون أعلى ممّا هو مطلوب، فتخلق صعوبات غير مبرّرة، أو تكون أسهل ممّا هو مطلوب فتؤثّر سلبيًا على عملية التعلّم اللاحقة، وعلى مستوى الخريج، وعلى مستوى أداء المهن في المجتمع في نهاية الأمر.

4 – الالتزام بخلق الفرص حتى يحقّق المتعلّمون أعلى مستوى من الإنجاز تسمح به قدراتهم.

5 – أن يُعلن للمتعلّمين إطار المقرّر، وأهدافه، ومحتوياته، وأساليب تقييمه، ومراجعه وارتباطه ببرنامج الدراسة ككل، ويقبل مناقشة المتعلّمين في كلِّ هذا.

6 – أن يلتزم باستعمال وقت التدريس استعمالًا جيّدًا، وبما يحقّق مصلحة المتعلّمين والجامعة والمجتمع.

7 – أن ينمّي في المتعلمين قدرات التفكير المنطقي، ويتقبّل توصّلهم إلى نتائج مستقلّة بناءً على هذا التفكير.

8 – أن يسمح بالمناقشة والاعتراض على وفق أصول الحوار البنّاء، وتبعًا لآداب الحديث المتعارف عليها، وبما يُهيّئ فرصًا أفضل للتعلّم.

9 – أن يتقن مهارة التدريس، وأن يستعمل الطرائق والوسائل التي تساعده في إتقان التدريس، وجعله مشوقًا وممتعًا ومفيدًا في الوقت نفسه.

10 – أن يؤدّي عمله في الصف أو المعمل أو المرسم... إلخ بأمانة وإخلاص؛ حريصًا على النّمو المعرفي والوجداني والمهاري للمتعلّمين.

11 – أن يتابع أداء المتعلّمين إلى أقصى مدى ممكن، وأن يتيح نتائج المتابعة لهم ولذوي الشأن للتصرّف بناءً عليها.

12 – أن يكون نموذجًا للقيم الديمقراطية في حرية الفكر، والرأي، والتعبير والمساواة، وأن يسعى لتنمية هذه القيم عند المتعلّمين.

13 – أن يوجّه المتعلّمين التوجيه السليم بشأن مصادر المعرفة، وأوعية المعلومات، ومراجع الدراسة.

14– أن يمتنع عن إعطاء الدروس الخصوصية تحت أي مسمّى.

العوامل المؤثرة في أخلاقيات مهنة التدريس:

توجد الكثير من العوامل التي يصعب حصرها في تأثيرها على الأخلاقيات المهنية في المؤسّسات التربويّة؛ لأنَّها لا تعمل في فراغ؛ وإنَّما تعمل في وسطٍ اجتماعيّ وتتأثّر بالعوامل السياسية، والاقتصادية، والحضارية للدولة التي تعمل بها، والمدرس في الوقت نفسه هو المواطن الذي يعيش في بيئته التدريسيّة، وينقل إليها القيم والعادات السائدة في مجتمعه، ويبقى لتلك العوامل أثرٌ واضحٌ داخل تلك المؤسّسات التربويّة، رغم وجود القوانين واللوائح التي تقوم بدورها في الحدّ من أثرها في سلوك المدرس في المدرسة، ولعلّ من أهم العوامل التي لها الأثر الواضح في أخلاقيات مهنة التدريس ما يأتي:

1 – البيئة الاجتماعية:

ويقصد بها البيئة التي يعيش فيها المدرس، وما يسودها من تقاليد، وعادات، ومعتقدات، وأحوال اقتصادية واجتماعية وسياسية، تساهم مساهمة كبيرة في تشكيل سلوك المدرس وتكوين اتجاهاته.

2- البيئة الاقتصادية:

تلعب الأوضاع الاقتصادية في المجتمع الذي يعيش فيه المدرّس من غنى، وفقر، وارتفاع مستوى المعيشة مقابل تدنّي مستوى الرواتب، والأجور دورًا كبيرًا في تكوين الأخلاقيات المهنية من مبادئ واتجاهات وسلوك، كما أنَّها تؤدّي إلى نشوء طبقات اقتصادية متعددة داخل المجتمع الواحد.

3 - البيئة السياسية:

لا شك أنَّ البيئة السياسية التي يعيش المدرس في ظلّها تلعب دورًا مهمًا في تكوين اتجاهاته وأنماط سلوكه. ويقصد بالبيئة السياسية المناخ السياسي الذي يعيشه المجتمع، كشكل النّظام السياسي، ومدى تمتّع الأفراد بحرية التعبير ونمط الحكم السائد، وكذلك فعالية الرّقابة الإدارية، والتشريعيّة، والماليّة، وغيرها على أنماط السلوك بحيث تحفّز السلوك الأخلاقي، وتردع السلوك اللا أخلاقي وتعاقب عليه.



نشاط (1) / هل التعليم مهنة أم حرفة؟ عزّز إجابتك بالأدلّة من طريق تقرير تكتبه.

نشاط (2) / وضّح هذه العبارة لزملائك: (التعليم مهنة ذات دافع خيري تستهدف الخير والمصلحة العامة).

نشاط (3) / كيف لك أن تتمثّل أخلاقيات المهنة في التدريس عند ممارستك للتطبيق العملي؟ وضّح ذلك بالأمثلة.

نشاط (4) / كيف لك كمدرّس في المستقبل أن تعمل على إيجاد حلقة وصل بين المدرسة وبين المجتمع من حولك؟ وضّح ذلك بالأمثلة.

ثانيًا: التعلّم والتعليم والتدريس والتدريب



يتوقّع بعد الانتهاء من المحاضرة أن يكون المتعلّم قادرًا على أن:

1- يعرف التعلّم.

2- يعرف التعليم.

3- يعرف التدريس.

4- يعرف التدريب.

5- يقارن بين (التعلّم، التعليم، التدريس، التدريب).

6- يُبدي رأيه في كلِّ مصطلح.

7- يميّز بين نواتج كلّ مصطلح.

8- يعطي أمثلة عن كلّ مصطلح.

مفاهيم في التربية العمليّة:

قد تختلط على بعض المدرسين والمتعلّمين مجموعة من المصطلحات التربوية كالتدريس والتدريب، والتعليم والتعلّم، وكما اعتدنا أن نسمع في ميادين العمل والدراسة مصطلحات تربوية كثيرة، منها المتشابهة من حيث الشكل؛ ولكنّها تختلف من حيث المعنى والمضمون، ومنها المختلفة في المبنى والشكل؛ لكنّها تتشابه أو تلتقي في مجمل المعنى، أو فيها من الشبه الذي يحمله المضمون؛ لذا فيما يأتي سنحاول توضيح الفرق بين هذه المصطلحات:

1- **التعلُّم:** مجموعة من التغيّرات السلوكية التي تظهر في سلوك المتعلّمين بعد مرورهم بخبرة معيّنة، ويستدلّ عليها من طريق قياس أدائهم المعرفي، والمهاري، والوجداني في ضوء الخبرات التي مرّوا بها.

وهو التغير الدائم (أو الثابت) نسبيًا في سلوك الفرد الناتج عن استثارة ما، وقد تكون المثيرات التي يتعرّض لها الفرد مقصودة ومخطّطًا لها، كتلك المثيرات التي يخطّط المعلّم لتنفيذها في الغرفة الصفّية وخارجها، وقد تكون غير مقصودة، كتلك المثيرات التي يتعرّض لها الفرد في البيئة الخارجية.

ويُعدُّ مصطلح التعلُّم من ناحية تربوية: كلّ فعل يمارسه الشخص بنفسه، ويقصد من ورائه اكتساب معارف ومهارات وقيم جديدة، وهو يعتمد على المتعلّم نفسه وعلى إمكانية استقباله من طريق تعلّمه الذاتي، ولا يلحظ التعلُّم مباشرةً، ولكن يستدلّ عليه من الأداء الذي يصدر عن الفرد. ويقاس التعلُّم بوحدة الأداء، **والأداء** هو السلوك الظاهر الذي يتمّ قياسه لتحديد درجة التعلُّم، ويقاس أيضًا بحساب أداء المتعلّم قبل مروره بخبرة التعلُّم، ثمّ حساب أداء المتعلّم بعد مروره بخبرة التعلُّم، ويرد الفرق في الأداء إلى ما حقّقه المتعلّم من تعلُّم.

2- **التعليم:** وهو أعمّ وأشمل من التدريس، وهو عملية مقصودة أو غير مقصودة، مخطّطة أو غير مخطّطة تتم في المدرسة، أو في غير المدرسة في زمن محدد، أو غير محدد

ويقوم بها المدرس، أو غير المدرس بقصد مساعدة الفرد على التعلّم واكتساب الخبرات.

وهو نظام عام وشامل لكلِّ مستويات التطوّر الحاصل للفرد، منذ الطفولة ووصولاً إلى المراحل الدراسية الثلاثة؛ الابتدائي، والمتوسط، والإعداديّ، والمراحل المتقدمة الأخرى التي تشرف عليها الدولة وتفرض فلسفتها ونظامها بتطبيقه في المجتمع.

والتعليم تفاعل معقّد بين المعلّم والمتعلّمين لتحقيق الأهداف التربوية، وهو نظام يتكوّن من مدخلات وعمليات ومخرجات، وهو جهد مقصود لمساعدة الآخرين على التعلّم، وهو تزويد المتعلّمين بالمعلومات والمهارات، أو هو نشاط مقصود من المعلّم لتغيير سلوك المتعلّم، ومن أنواع التعليم: (التعليم الابتدائي، والتعليم الثانوي، والتعليم الجامعي، والتعليم المباشر، والتعليم بالمراسلة، والتعليم المهني، والتعليم بمساعدة الحاسوب، والتعليم المصغّر، والتعليم المفتوح... إلخ). وهناك الكثير الكثير من الأنواع الأخرى، وذُكرت هذه الأنواع للدلالة على أنَّ التعليم عملية شاملة وموسّعة تغطّي جوانب الحياة جميعها.

3- **التدريس:** هو عملية مقصودة ومخطّطة ومنظّمة تتمّ على وفق تتابع معيّن من الإجراءات التي يقوم بها المدرّس والمتعلّمون داخل المدرسة وتحت إشرافها؛ بقصد مساعدة المتعلّمين على التعلّم والنمو المتكامل.

وهو النشاط التواصلي بين الطالب والمدرس، بهدف تحصيل خبرات معرفية واتجاهات وقيم وعادات، ويتم ذلك في سياق سلسلة من المواقف والظروف والأحداث التي تشترطها عملية التدريس، ويكون محتوى التواصل في هذه العملية بين المدرس والطالب مجموعة من الأسئلة تتمثل في: ماذا يدرس؟ كيف يدرس؟ متى يدرس؟

وهو عملية منظّمة يمارسها المدرس، بهدف نقل ما في ذهنه من معلومات ومعارف إلى المتعلّمين الذين هم بحاجة إلى تلك المعارف التي تكوّنت عنده بفعل

الخبرة، والتأهّل الأكاديمي والمهني، وهو تكنولوجيا يتم فيها تطبيق وتوظيف ما كشف عنه العلم في مواقف تعليمية تربوية.

4- **التدريب:** قدرة من التكوين العقلي والجسدي، تتسم بتوجّهها وتركيزها على الأنشطة العملية أو التطبيقية، ويمكن أن تكون هذه المدة في بداية التكوين أو في ختام التكوين النظري، وقد يأتي التدريب من طريق ممارسة العمل وتحمّل المسؤولية المهنية كطريقة للتكوين المستمر أو لاستكمال التكوين، وتتخلّل مرحلة التكوين عمليات تقييمية مختلفة الأساليب؛ بغرض الحكم على مدى تحقّق الأهداف أو الكفايات المنشودة في عمليتَي التعلّم والتعليم.

والتدريب من العوامل ذات الأهمية في التعلّم الصفّي؛ إذ إنَّه يتيح الفرصة للإمكانات الطبيعية كي تعمل في أقصى حدودها.

وهو محاولة لتغيير سلوك الأفراد بجعلهم يستعملون طرائق وأساليب مختلفة في أداء الأعمال، ويسلكون شكلًا مختلفًا بعد التدريب عمّا كانوا عليه قبله، وهو بمثابة استثمار للموارد البشرية المتاحة في مختلف مستوياتها، أكانت عقلية أم جسدية.

وهنا لابُد من التفريق بين المصطلحات أعلاه بالشكل الآتي:

ت	التعلّم	التعليم	التدريس	التدريب
1	أشمل وأعم ويحمل في مضامينه التعليم، والتدريس، والتدريب.	كلّ تعليم تعلّم وليس كلّ تعلّم تعليم، وهو أشمل من التدريس والتدريب.	هي العمليات التي يقودها المدرس في حجرة الصف لتطبيق الخطط المعدّة لتعليم المتعلمين.	إكساب المدرس المهارات لجعله قادرًا على أداء الواجبات المتوقّعة بنحو مرضٍ وصحيح.
2	التغيير الدائم أو الثابت نسبيًا في سلوك الفرد.	إحداث تغييرات معرفية، ومهارية، ووجدانية للفرد.	التغيير الحاصل في المعرفة فقط.	التكوين والإعداد لأداء مهمات في مجال مهني معين.
3	المثيرات التي يتعرض لها الفرد مقصودة ومخطط لها، أو غير مقصودة وغير مخطط لها.	عملية منظمة ومخططة وهادفة تحدّد عمليات التدريس.	تنظيم مدخلات التدريس، وخطة تدريسية بنحو معين لتحقيق أهداف تعليمية محدّدة.	اتصال بالممارسة والتطبيق، أي انتقال من الخطاب إلى التجربة.
4	يشمل مراحل النمو العقلي جميعها، ويحدث في أزمنة متعدّدة وغير محدّدة.	يتم على وفق زمن معين كمرحلة دراسية، أو عام دراسي، أو يوم دراسي.	يتم في زمن محدد من قبل المدرس داخل حجرة الصف.	تجربة تكوينية محدودة في الزمان.
5	المنهاج مفتوح لا يحتاج إلى منهاج معين.	تتم عملية التعليم على وفق منهاج معين.	تتم عملية التدريس على وفق منهاج مخصص للمرحلة التي يراد تدريسها.	عملية مرتبطة بالقدرات العقلية والجسدية، وتكتسب من الجانب العملي التطبيقي، أو النظري الممنهج.

6	يؤدي نواتج مرغوبة، أو غير مرغوب فيها.	يؤدي نواتج مرغوباً فيها، والابتعاد عن السلوكيات غير المرغوب فيها.	يحدث نواتج تعليمية مرغوباً فيها عند الفرد.	يحدث نواتج مهارية مرغوباً فيها ليحدث تطويراً في الجانب الأدائي.
7	يحدث بجهد ذاتي، أو بمساعدة وإشراف	يحدث من جهات رسمية، تساعد الفرد على اكتساب المعارف والقيم والمهارات	يحدث من المدرس ويكون موجّهًا مشرفًا، أو قائدًا للعملية التعليمية.	يحدث من طريق المساعدة والإشراف.
8	يحدث في أي مكان كالبيت والشارع والمدرسة.	يحدث في مكان معين؛ الروضة، أو المدرسة، أو الجامعة.	يحدث في مكان محدّد.	يحدث في أي مكان.

شكل (1) أوجه التشابه والاختلاف بين التعلّم والتعليم والتدريس والتدريب (زاير، وسماء، 2013)



نشاط (1) / عرّف التعلّم معزّزًا إجابتك بالأدلّة من طريق تقرير تكتبه.

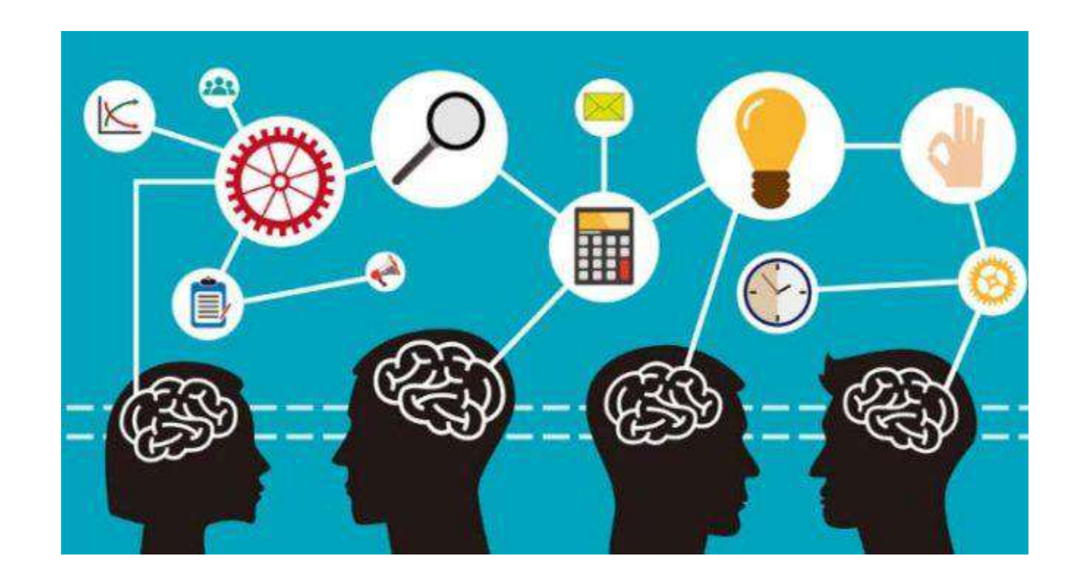
نشاط (2) / عرّف التعليم معزّزًا إجابتك بالأدلّة من طريق تقرير تكتبه.

نشاط (3) / عرّف التدريس معزّزًا إجابتك بالأدلة من طريق تقرير تكتبه.

نشاط (4) / عرّف التدريب معزّزًا إجابتك بالأدلّة من طريق تقرير تكتبه.

نشاط (5) / من طريق ملاحظتك لأداء المدرسين في المواقف الصفية: صمّم جدولًا قارن فيه بين التعلّم، والتعليم، والتدريس، والتدريب؟

ثالثًا: البرنامج والأنموذج والطريقة والاستراتيجية والأسلوب



يتوقع بعد الانتهاء من المحاضرة أن يكون المتعلّم قادرًا على أن:

1- يعرف الاستراتيجية في التدريس.

2- يعرف الطريقة في التدريس.

3- يعرف الأسلوب في التدريس.

4- يعرف البرنامج في التدريس.

5- يعرف الأنموذج في التدريس.

6- يقارن بين الاستراتيجية، والطريقة، والأسلوب، والبرنامج، والأنموذج.

7- يعطي رأيه في أنَّ التدريس علم أم فن.

تكرّرت في المجال التربوي مجموعة من المصطلحات التي تشمل المجال التطبيقي في عمليات التدريس المختلفة، وما يستعمله التدريسي داخل حجرة الصف من الطرائق المتنوعة، والأساليب المختلفة كي يستطيع تحقيق أكبر عدد من الأهداف المرجوّة للمنهاج الذي وُضع كي يغذّي البنى المعرفية عند المتعلّم بمختلف مراحل تعلّمه، ودخلت، اليوم، مصطلحات كثيرة في مجال التدريس وتداخلت فيما بينها، وهذه المصطلحات: (الاستراتيجية، والبرنامج، والطريقة، والأنموذج، والأسلوب). لذا لابد لنا من التمييز بين هذه المصطلحات، وإبراز نقاط التشابه والاختلاف فيما بينها:

1- الاستراتيجية: ينظر مجموعة من التربويين إلى أنَّ الاستراتيجية مفهوم معنويّ لا يمكن لأي شخص رؤيته أو لمسه، وإنَّ الاستراتيجيات عبارة عن ابتكار من خيال الأفراد بغض النّظر عمّا إذا كانت هذه الاستراتيجية تمثّل أهدافًا لتنظيم السلوك المستقبلي قبل أن يحدث، أو أنَّها أنموذج يصف سلوك حدث أو يحدث الآن.

والاستراتيجية مفهوم حديث جدًا لاسيما في العلوم الإنسانية، وقد استُعمل أصلًا في الحياة العسكرية؛ للتعبير عن الإدارة العقلانية البعيدة المدى نسبيًا للمعارك، في مقابل التكتيك الذي هو فن إدارة المعارك واحدة بعد أخرى.

وتعرف الاستراتيجية: مجموعة الخطط الموضوعة والمستقاة لتطوير العملية التعليمية بنحوٍ عام، وتُوضع عادة لمدة طويلة قد تصل إلى عدد من سنوات.

وتعرف أيضًا: مجموعة الطرائق والأساليب والبرامج المستعملة داخل حجرة الصف. ويختلف استعمال هذه المصطلحات بحسب نوع المادة العلمية المراد تدريسها.

وتعرف: خطة تشمل إجراءات منظَّمة يقوم بها المدرس والمتعلّمون؛ لتحقيق مجموعة من الأهداف التعليمية اللازمة لتنفيذ الموقف التعليمي، وذلك من طريق مجموعة من طرائق التدريس التي ترتكز فلسفتها إمّا على دور المدرس أكثر من المتعلم وإمّا على دور المدرس والمتعلّم معًا، أو دور المتعلّم بمفرده. وتتضمّن الاستراتيجية تنظيمًا لأدوار كلٍّ من المدرس والمتعلم، وإعادة ترتيب للبيئة الفيزيقية الصفيَّة بما يحقّق أهداف الاستراتيجية المتنوعة.

طريقـة التـدريس: هـي مجمـوع الإجـراءات التـي يقـوم بهـا المـدرس فـي الصـف لتنفيذ مفـردات المنهـاج، وإيصـال المـادة العلميـة والخبـرات إلـى المتعلّمـين مـن أجـل تحقيـق الأهداف المنشودة.

وهي مجموعة من الأنشطة والإجراءات التي يقوم بها المعلّم، وتبدو آثارها على ما يتعلّمه المتعلّم.

وتعرف: مجموعة الخطوات المتسلسلة التي يتّبعها المدرس في الصف لتنفيذ درسٍ ما، وهي تبدأ في الغالب بتمهيد وتنتهي بخاتمة، مرورًا بعرضٍ لموضوع الدرس.

ويمكن تبويب طرائق التدريس على أربع فئات رئيسة هي:

أ- الطرائق التدريسية المعتمدة على المعلّم.

ب- الطرائق التدريسية التي يتفاعل فيها المعلّم والمتعلّم.

ت-الطرائق الفردية الذاتية المعتمدة على المتعلّم.

ث- الطرائق التجريبية بإشراف المعلّم.

- **ينبغي على المعلّم الانتباه إلى عدد من الأمور لطرائق التدريس، منها:**

أ- لا توجد طريقة فضلى في التدريس، بل لكلِّ طريقة مزايا وعيوب، وحجج لها، وحجج عليها.

ب- لا توجد طريقة تدريس واحدة تلائم جميع الأهداف المراد تحقيقها، ولا جميع الموضوعات في المادة الواحدة، ولا جميع المتعلّمين والمعلّمين.

ت-كلّ طرائق التدريس يكمل بعضها بعضًا، ومن الخطأ النظر إليها على أنَّها متعارضة متناقضة بل هي متكاملة.

ث-ينبغي أن تكون طرائق التدريس قائمة على الحقائق النفسية، والأسس التربوية، وتكون موافقة لطباع المتعلّمين، وملائمة لميولهم في أطوار نموهم، مؤدية إلى شحذ أذهانهم، وتنمية مواهبهم، وتهذيب أخلاقهم، وإظهار شخصياتهم.

- **عوامل اختيار طريقة التدريس:**

هنالك مجموعة من العوامل ينبغي على المعلّم مراعاتها لاختيار طريقة التدريس، وتتمثّل بالآتي:

1- المرحلة التعليمية التي يعلّم فيها المعلّم، هل المرحلة التي يدرس فيها المعلّم مرحلة ابتدائية أو متوسطة أو ثانوية؟ فما يلائم مرحلة تعليمية معينة لا يلائم مرحلة تعليمية أخرى.
2- مستوى المتعلّمين ونوعيتهم، هل المتعلّمون الذين يدرّسهم المعلّم من الذين يوصفون بأنّهم أذكياء؟ أم بطيئو التعلّم؟ أم من المتعلّمين الذين يحتاجون إلى عناية وتربية خاصة؟ وما هي أعمارهم؟ وهل هم متجانسون؟ أم أنَّهم مختلفون؟ وما هي مستوياتهم وخلفياتهم الاجتماعية والاقتصادية والثقافية؟
3- الهدف المنشود، من التدريس: ما الهدف أو الأهداف التي يسعى المعلّم لتحقيقها؟ وهل يسعى المعّلم لإعداد المتعلّم لاختبار شامل؟ وهل الهدف إكساب المتعلّمين المعرفة العلمية بأشكالها المختلفة؟ أم تنمية التفكير العلمي وتعليم التفكير؟ أم إكساب المتعلّمين طرائق العلم؟ أو عملياته؟ أم مهاراته اليدوية والتعليمية؟ أو تكوين الاتجاهات العلمية وتنميتها؟ أم تكوين ميول علمية جديدة وتنميتها؟
4- طبيعة المادة الدراسية: ما طبيعة المادة التي يعلّمها المعلّم؟ وما الأشكال المعرفية للمادة التي يُراد تعليهما؟ وما مستوى ونوع المعرفة العلمية فيها؟ وهل توصف المادة بأنَّها صعبة أم سهلة؟ وما نوع ومستوى العمليات العقلية التي يتطلّبها فهم المادة واستيعابها؟
5- نظرة (فلسفة) المعلّم للعمليّة التعليمية التعلّمية كلّها: ما النّظرة (أو الفلسفة) التي يؤمن بها المعلّم في التدريس؟ وما شعوره العام تجاه عمليتَي التعليم والتعلّم؟ وما مدى ارتباطه وانتمائه لمهنة التدريس؟
6- وينبغي أيضًا معرفة البيئة التعليمية ومدى توافر الوسائل التعليمية الملائمة.
7- خبرة المدرس أيضًا لها دور كبير في اختيار طريقة التدريس الملائمة.

ومن طرائق التدريس، هي:

(طريقة المحاضرة، وطريقة المناقشة، وطريقة الاستجواب، وطريقة حلِ المشكلات، وطريقة العصف الذهني، وطريقة العصف الكتابي، وطريقة الاستكشاف، وطريقة الاستقصاء، وطريقة تسلّق التلّة، طريقة التدريس الممسرح... إلخ**)**.

2- **الأسلوب:** هو الكيفية التي يتناول بها المدرس طريقة التدريس أثناء قيامه بعملية التدريس بنحوٍ يميزه من غيره من المدرسين الذين يستعملون الطريقة نفسها، وهذا يعني أنَّ أسلوب التدريس قد يختلف من مدرس إلى آخر، على الرغم من استعمالهم الطريقة نفسها.

ويعرف أيضًا: شخص المعلّم داخل غرفة الصف، وإمكانياته الذاتية في إيصال المادة التعليمية إلى المتعلّم بكلِّ يسر وسهولة.

3- **الانموذج:** خطة يلتزم بها القائم على التعليم في تنظيم عمله داخل غرفة الصف، لنقل خبرات تعليمية متنوعة إلى المتعلمين.

ويعرف أيضًا: خطة وصفية متكاملة تضم عمليات تصميم محتوى معين، أو موضوعًا معينًا وتنفيذه، وتوجيه عمله داخل غرفة الصف وتقويمه، فهو يتضمّن مجموعة استراتيجيات تتعلّق باختيار المحتوى الملائم، وأساليب التدريس الملائمة، وطرائقه، وإجراءات إثارة الدافعية عند المتعلّمين، وأساليب التقويم الملائمة.

4- البرنامج: يُعدُّ مصطلح البرنامج من المصطلحات الحديثة نسبيًا بالنّسبة لبقية المصطلحات التي ترد، والتي لها جذور تاريخية قديمة، **ويمكن تعريفه:** مجموعة من الأنشطة المنظّمة والمخطّطة لمادة دراسية معينة، لتحقيق الأهداف التربوية التي يروم المعلّم تنفيذها على المجتمع التعليميّ.

ويُعرف: مجموعة من الدروس المتناسقة، أو مجموعة منظّمة من الدروس ونماذج التعليم، والمواد التعليمية والحصص، يكون هدفها تبليغ المعارف والمهارات.

ويُعرف أيضًا: خطة عمل شاملة ومتكاملة من المفاهيم، والقواعد، والإجراءات التي تقترحها نظريات التعلم، ممّا يساعد المتعلّمين على تحقيق الأهداف التعليمية على وفق قدراتهم، وحاجاتهم، واهتماماتهم، وعلى وفق مجموعة من الإرشادات التي ينبغي السير فيها خطوة خطوة من أجل إتاحة الفرصة للمتعلم للتقدّم باتجاه تحقيق الأهداف المحدّدة تحديدًا وثيقًا والتأكّد في نهاية البرنامج من كون المتعلّم قد تعلّم فعلًا أو لا.

وهنا لابُد لنا من التفريق بين هذه المصطلحات ومعرفة أوجه الشبه والاختلاف بينها، من طريق الشكل الآتي:

ت	الاستراتيجية	البرنامج	الطريقة	الأسلوب	الأنموذج
1-	تنفذ في مدة أقصاها سنه إلى 5 سنوات.	ينفذ في فصل أو عام دراسي أو أكثر.	تنفذ في فصل دراسي أو حصة دراسية.	ينفذ في حصة دراسية واحدة.	ينفذ في فصل دراسي أو حصة دراسية.
2-	تستهدف موادًا دراسية متعددة أو مادة واحدة.	يستهدف مادة دراسية واحدة.	تستهدف موضوعًا واحدًا.	يستهدف موضوعًا أو جزءًا من الموضوع.	يستهدف موضوعًا واحدًا أو أكثر.
3-	تكون أوسع ممّا ينفذ داخل حجرة الصف.	ينفذ في داخل غرفة الصف أو خارجها.	تنفذ داخل حجرة الصف.	ينفذ داخل حجرة الصف فقط.	ينفذ داخل حجرة الصف.
4-	أعم من الجميع.	أعم من الطريقة والأنموذج والأسلوب.	أعم من الأسلوب وموازية للأنموذج.	الأسلوب جزء من الطريقة.	موازٍ للطريقة إلّا أنَّه مبني على نظرية أو أكثر.
5-	خطوات عامة وشاملة وثابتة.	خطواته متغيرة بحسب المادة	خطوات ثابتة وخصائص	ليست له خطوات محددة	خطواته ثابته وممتزجة

		التعليمية.	محددة.	وثابتة.	بأساليب متعددة.

شكل (2) يوضح أوجه الشبه والاختلاف بين (الاستراتيجية، والطريقة، والأسلوب، والبرنامج، والأنموذج) (زاير، وسماء، 2013)

التدريس علم أم فن؟

تباينت وجهات النظر على مر العصور حول ماهية التدريس وهل هو "فن" أم "علم" أم "علم وفن"، فبعض التربويين يقولون إنَّ التدريس فن يكفي أن يلم المدرس به؛ لكي يقوم بموضوعات المادة التي سيدرسها ولا حاجة إلى إعداده للقيام بتلك العملية، ويذكر البعض الآخر أنَّ التدريس علم قائم على مجموعة من الأسس العلمية، والدراسات والبحوث في مجال التربية وعلم النفس، وبذلك لا يقتصر على إعطاء المعلومات للمتعلّمين بل إنَّه يتعدّى ذلك إلى البحث عن بعض التغيّرات التعليميّة الأخرى، ويمكن القول: إنَّ التدريس مهنة تحتاج إلى مجموعة من الكفايات الأساسية التي ينبغي أن يتقنها المدرس قبل ممارسته لمهنة التدريس، وبذلك أصبح التدريس علمًا وفنًا في الوقت نفسه.



نشاط (1) / عرّف الاستراتيجية معزّزًا إجابتك بالأدلّة من طريق تقرير تكتبه.

نشاط (2) / عرّف الطريقة معزّزًا إجابتك بالأدلّة من طريق تقرير تكتبه.

نشاط (3) / عرّف البرنامج معزّزًا إجابتك بالأدلّة من طريق تقرير تكتبه.

نشاط (4) / عرّف الأنموذج معزّزًا إجابتك بالأدلّة من طريق تقرير تكتبه.

نشاط (5) / عرّف الأسلوب معزّزًا إجابتك بالأدلّة من طريق تقرير تكتبه.

نشاط (6) / من طريق ملاحظتك لأداء المدرسين في المواقف الصفية: صمّم جدولًا قارن فيه بين الطريقة، والاستراتيجية، والبرنامج، والأنموذج، والأسلوب ؟

نشاط (7) / من طريق ملاحظتك لأداء المدرسين في المواقف الصفية: ناقش هذه العبارة وبالأدلة (التدريس علم وفن؟).

الفصل الثاني

التدريس الفعّال

أولًا : التدريس الفعّال والمدرس الفعّال.

ثانيًا : مهارات التدريس الفعّال.

ثالثًا : مهارة تحليل المحتوى للتدريس الفعّال.

رابعًا : مهارة التخطيط للتدريس الفعّال.

أولًا: التدريس الفعّال والمدرس الفعّال



يتوقع بعد الانتهاء من المحاضرة أن يكون المتعلّم قادرًا على أن:

1 – يعرف التدريس الفعّال.

2 – يعرف المدرس الفعّال.

3 – يعدد معايير المدرس الفعّال.

4 – يقوم أدوار المدرس الفعّال في تنمية التفكير لدى المتعلمين.

5 – يبيّن الأسس التي يقوم عليها التدريس الفعّال.

6 – يرسم مخططًا يوضّح فيه العلاقة بين مكونات التدريس الفعّال.

7 – يشرح مدخلات التدريس الفعّال.

8 – يبدي رأيه في مخرجات التدريس الفعّال.

9 – يعدّد المسلّمات التي يقوم عليها التدريس الفعّال.

10 – يعلّل أهمية إعداد وتأهيل المدرس الفعّال.

11– يميّز بين الإعداد والتأهيل والتدريب.

12 – يوضّح الأدوار المتغيّرة للمدرس الفعّال.

التدريس الفعّال والمدرس الفعّال:

يُعدُّ التدريس الفعّال مكونًا أساسيًا من مكوّنات المنظومة التدريسية؛ فإذا كانت مكونات المنهج هي: الأهداف، والمحتوى، ونشاطات التدريس، والتعلّم، والتقويم، فإنَّنا نجد أنَّ التدريس هو واسطة العقد لهذه المكوّنات، ونقطة الوسط التي ننطلق منها لتحقيق الأهداف وفي ضوئها يتحدّد شكل التقويم ووسائله وأساليبه وغاياته. ولقد شغلت قضية المدرس الفعّال ومهارات التدريس الفعّال أذهان الباحثين في مجال علم النفس التربوي؛ فقد اهتم مجال علم النفس التربوي بخصائص المدرس الفعّال والمتعلّم وتفاعلهما معًا.

التدريس الفعّال: هو نشاط تعليميّ مخطّط ذو أهداف محدّدة مسبقًا قادر على إحداث التعلّم، وتحقيق أهداف التدريس بسهولة، ويسر، وفاعلية، وتفاعل إيجابي بين أطراف العمليّة التدريسيّة، فهو يزيد من فاعلية المتعلّم في التعامل مع المواقف التدريسيّة المختلفة، ويزيد قدرة المتعلّم على إدارة معرفته وتوظيفها بطريقة فعّالة في مواجهة الواقع.

معايير المدرس الفعّال:

هناك مجموعة من المتطلّبات الأساسية التي ينبغي أن تتوافر عند تنفيذ خطّة أي من الدروس الفعّالة، والمدرّس الفعّال هو الذي يستطيع أن يوجّه التعلّم في المسار الملائم الذي يؤدّي إلى بلوغ المتعلّمين أهداف الموقف التدريسي، ويتحقّق ذلك من طريق ما يأتي:

1- إثارة الدافعية: استثارة الدوافع وتوظيفها في الموقف التدريسي، وذلك من طريق سؤال أو عرض عملي، أو عرض شرائح، أو عرض خريطة.

2- المرونة وسعة الاطّلاع: عدم الحتمية في استعمال المادّة التدريسيّة والتوجّه نحو القدرة على التصرّف الفوري في مواجهة ما قد يطرأ على الموقف التدريسي الذي سبق وخطّطه.

3- إعداد الأسئلة وتوجيهها: ينبغي على المدرّس التنويع في استعمال الأسئلة، وجعلها أكثر إثارة، ومن أمثلة ذلك أسئلة استرجاع المعلومات، والأسئلة السابرة، وأسئلة التمهيد، وينبغي لهذه الأسئلة أن تكون دقيقة ومثيرة وواضحة وملائمة لمستويات المتعلّمين.

4- حسن إدارة الوقت والابتعاد عن مطالبة المتعلّمين بما هو مستحيل.

5- الاستعمال الأمثل للوسائل التعليميّة: ينبغي أن تكون الوسيلة ملائمة للمحتوى، ولمستوى المتعلّمين، وواضحة وقابلة للاستعمال لأكثر من مرّة، وغير مزدحمة بالمعلومات.

6- توظيف المادّة بفعاليّة: يتم توجيه المتعلّمين لاستعمال المادّة في تنمية مهاراتهم في الفهم، والنّقد، والتفسير، والتقويم، وغيرها من مهارات التفكير العليا.

7- أن يقوم بكل ما من شأنه رفع معنويات المتعلّمين وإبعادهم عن الإحباط.

8- أن يؤسّس لعلاقة إيجابية بينه وبين المتعلّمين تقوم على أساس الاحترام المتبادل.

9- أن يُبدي المساعدة اللازمة لكلِّ المتعلّمين الذين تواجههم صعوبة في التعلّم.

10- أن يكون واضحًا فيما يعرض على المتعلّمين وما يطلب منهم، قادرًا على إثارة الاهتمام لديهم، وأن يعطيهم فرصة كافية للتعلّم.

أدوار المدرس الفعّال في تنمية التفكير عند المتعلّمين:

للمدرس الفعّال دور كبير في تنمية التفكير عند المتعلّمين، ومن هذه الأدوار:

1 – تعريض المتعلّمين لمثيرات ملائمة تجعلهم يحاولون التوصّل للإجابة، وذلك من طريق التساؤلات المثيرة للتفكير، مثل: الأسئلة التباعدية، والأسئلة في المستويات المعرفية العليا، وإتاحة الفرصة للمتعلّمين للتفكير الطويل الذي يُعد ضروريًا لهم؛ لكي يكونوا واثقين في طرائق تفكيرهم وحلولهم.

2 – بناء بيئة صفّيّة مثيرة للتفكير الابتكاري، وتشجيع المتعلّمين على حبّ الاستطلاع، وارتياد المجازفات الفكرية، وتوليد الأفكار المتعدّدة، وإتاحة الفرصة للمتعلّمين؛ للتعبير عن مشاعرهم، وتتسم أيضًا باحترام آرائهم وأفكارهم.

3 – استجابة إيجابية من المدرّس تساعد على المحافظة على التفكير، وفتح الطرائق المتنوعة للتفكير.

4 – يكون نموذجًا عمليًّا يقتدي به المتعلّمون في التعامل مع مهارات التفكير المختلفة، تتمثّل في سلوك المدرّس أثناء معالجة المادّة موضوع التعلّم في الموقف الصفّي.

المبادئ التي يقوم عليها التدريس الفعّال:

هناك مبادئ يقوم عليها التدريس الفعّال، وهي:

1– إيجابيّة المتعلّم ومشاركته في التعلّم؛ فكلّما كان المتعلّم إيجابيًا ومشاركًا في عملية التعلم كان التدريس فعّالًا.

2– أن يتأسس التعلّم الجديد على الخبرات السابقة للمتعلّم، بمعنى أن يستحضر المتعلّم خبراته السابقة ذات الصلة بالتعلّم الجديد وعلى المدرّس أن يتهيّأ لذلك.

3– إشعار المتعلمين بحاجتهم إلى التعلم لما يوفره ذلك من زيادة دافعيتهم نحو التعلم.

4– إشراك أكثر من حاسة لدى المتعلّم في عملية التعلّم؛ لأنَّ فعالية التعلّم ترتفع بزيادة نوافذ التعلّم.

5– ملاءمة مادة التعلّم لقدرات المتعلّمين واتصالها بحاجاتهم.

6– أن يكون المتعلّم محور العملية التدريسية، وأن لا يقتصر دوره على التلقّي.

7– تأهيل المتعلّم لمواجهة الحاضر والمستقبل.

8– الاستفادة من نتائج البحوث والدراسات في مجال التعلّم والتدريس.

مكونات التدريس الفعّال:

التدريس الفعّال نظام يتكوّن من مدخلات وعمليات إجرائية ومخرجات تشكّل بمجموعها متغيرات التعلّم الفعّال، وهي كما يأتي:

مدخلات التدريس:

إنَّ أهم مدخلات التدريس تتمثل بـ:

1- **المتعلّمين:** يشكّل المتعلّمون أهمّ مدخلات النّظام التدريسي؛ لأنَّ تنميتهم هي هدفه الرئيس، وتؤثّر اتجاهاتهم وميولهم في العملية التدريسية إلى درجة كبيرة، إضافةً إلى أنَّهم في النّهاية يكوِّنون المخرجات الرئيسية للنظام التدريسي؛ بعدّهم المادة الخام التي تُشكَّل لتكوين تلك المخرجات. ونحن نتوقّع عندما يذهب هؤلاء المتعلّمون إلى المدرسة أن يحصلوا على خبرات تعليمية تُحدِث في حياتهم تغيرات مرغوبًا فيها.

2- **المدرسين:** هم أكبر المدخلات بعد المتعلّم وأهمّها في أي نظام تعليميّ، وهم يشكّلون عمومًا الطاقة البشرية المحرّكة لنشاطات العمليّة التدريسية في النظام التدريسي التي تتوقّف فعاليته إلى حدٍّ كبير على مدى كفاياتهم وفعالياتهم؛ إذ تؤثّر كفاية المدرس وفاعليته على النّظم التدريسية ونظم التقويم، ويقوم المدرس بمساعدة المتعلّمين في الحصول على المعارف والمهارات والقيم اللازمة لهم كأفراد، وكذلك كأعضاء في المجتمع والمتضمنة في محتوى مقرّراتهم الدراسية، كما يقع على المدرسين عبء قيادة عمليات التدريس والتعلّم للمتعلّمين.

3- **المناهج والمحتوى الدراسي:** تتضمّن المحتوى التفصيلي للأهداف الموضوعة للنظام وهي التي يدور حولها النظام التدريسي كلّه داخل العملية التدريسية. ويتضمن هذا المدخل المقرّرات الدراسية، والأنشطة التربوية المصاحبة لها جميعها.

4- **البيئة المدرسية:** المؤسّسة التدريسية مكانٌ للحياة ينبغي أن يعيش فيه المتعلّم حياته الأكاديمية، وأن يتفاعل فيها مع بيئته؛ ليتعرّف من طريقها على العالم، ويكوِّن

لنفسه خبرات تساعد على تنشئته؛ وعلى هذا فالمتعلّم في المؤسّسة التدريسية هو الشخص الأهم الذي تدور حوله الأنشطة كلّها، وتتعاون التنظيمات والخطط لتجعل منه محور العمليات كلها.

العمليات الإجرائية:

تشمل كل ما يفعله المدرس للقيام بالتدريس، من تحديد أهداف التدريس، والطرائق والأساليب المستعملة في التدريس، وما يتصل بها من حماس المدرّس، ووضوح العرض، واستعمال الأسئلة الصفّيّة، والتعزيز، والتغذية الراجعة، واستراتيجيات إدارة الصف، وضبطه، والتقويم، وغيرها، كلّها تعد من المتغيرات الفعّالة في التدريس؛ وذلك بتفاعلها مع المدخلات فتؤدي إلى المخرجات التي تمّ تخطيط التدريس للوصول اليها.

مخرجات التدريس:

تشمل المتغيرات التي تمّ التخطيط لإحداثها في نهاية عملية التعلّم، أي أنَّها تشمل نواتج العملية التدريسية التي يسعى المدرس لتحقيقها، بما فيها الأهداف قصيرة المدى، ووضعها على طريق خدمة الأهداف بعيدة المدى، ومن بين هذه المخرجات:

1- أن يصبح المتعلّم على دراية بالمنهجية العلمية.

2- أن تنمى عند المتعلّم مهارات التفكير العلمي والنقدي.

3- أن يتعرف المتعلّم على مجالات العلوم المتعدّدة التخصّصات.

4- أن يكون المتعلّم على فهم ودراية قوية بمنهجية وتصميم البحث العلمي.

5- أن يكون المتعلّم على دراية بالأخلاقيات ومفاهيم النزاهة العلمية والأكاديمية.

6- أن تنمى عند المتعلم مهارات التعلّم الذاتي، والتعرف على مصادر التعلّم المفتوحة المتاحة.

7- أن تنمى عند المتعلّم مهارات التواصل العلمي والعرض.

8- أن تنمى عند المتعلّم المهارات التقنية المطلوبة لعرض مشاريعهم.

المسلّمات التي يقوم عليها التدريس الفعّال:

هنالك الكثير من المسلّمات التي يقوم عليها التدريس الفعّال، ومنها الآتي:

1 – التدريس عملية ذات أبعاد ثلاثية تتألّف من المدرّس والمتعلّم والمادّة التعليميّة أو الخبرة التربويّة، ويحاول المدرّس أن يحدث بها تغيرًا حسنًا منشودًا في سلوك المتعلّم.

2 – التدريس سلوك أية عملية ملاحظة، ويمكن ملاحظته، ويمكن ضبطه وتقويمه.

3 – التدريس سلوك اجتماعي، أي لا بُد من وجود متعلّم ومدرّس، ووجود قدرٍ كبيرٍ نسبيًا من التفاعل بين المدرّس وبين هؤلاء المتعلّمين.

4 – التدريس له بُعد إنساني، أي إنَّ المدرّس لا يمكن استبداله بآلة أو وسيلة مادية، مهما ارتفعت درجة كفايتها، والوسائل التدريسية أدوات وليست بديلة عن المدرس.

5 – التدريس عملية ديناميكية، أي فيها حركة وتفاعل، كل من المدرّس والمتعلّم يثق في قدرة الآخر على التأثير والتأثّر؛ فالمدرس يسلّم بضرورة مشاركة المتعلّم في الموقف التدريسي، والمتعلّم يسلّم بقدرة معلّمه على التأثير، ومساعدته على تحقيق الأهداف التربوية.

6 – التدريس عملية اتصال، وسيلتها الرئيسة هي اللغة، أي إنَّ المدرس يتعيّن عليه إرسال رسالة معيّنة إلى متعلّم معيّن، على وفق خطّة معيّنة، تساير فلسفة بنائه لمجتمع أفضل.

إعداد وتأهيل المدرس الفعّال:

إنَّ رحلة التعلم في حياة المدرس لا تتوقف عند البدء بممارسة المهنة؛ فالتطوير المهني، عبر مراحل الحياة المهنية للمدرس كلها، ضرورية لمواكبة التغييرات الطارئة في ميدان البحث التربوي والوسائل والأساليب التدريسية وحاجات المتعلمين.

ينبغي أن يكون المدرس معد إعدادًا علميًا ومسلكيًا جيدًا بشكل يتلاءم مع المهمة التي يقوم بها؛ حتى يشعر بالطمأنينة والراحة وحسن الأداء والنجاح في مهنة التدريس.

ولكـي يكـون المـدرّس قـادرًا علـى القيـام بـدوره التربـوي بكفـاءة، فـلا بُـد مـن مراعاة ما يأتـي:

1 – **الإعداد:** هو صناعة أوليّة للمدرّس كي يزاول مهنة التدريس، وتتولّاه مؤسّسات تربويّة متخصصة، مثل معاهد إعداد المعلّمين وكليات التربية.

2 – **التأهيل:** ويقتصر على الإعداد التربوي فقط، إذ يكون المتعلّم/ المدرّس قد أُعدّ في إحدى الكليات أو المعاهد المتخصّصة، ثمّ ينتسب إلى كلية التربية ليتزوّد بمعارف تربويّة وفنية، وليمارس التربية العمليّة، ويستخدم التقنيات التربوية وكل ما يتطلبه التأهيل التربوي؛ وذلك لتحسين نوعية الأداء.

3 – **التدريب:** يُطلق على تلك العمليات التي يتلقّاها المدرّس أثناء الخدمة؛ لتنميته مهنيًا، ولضمان مواكبة التطوّر الذي يطرأ على المناهج، وعلى طرائق التدريس نتيجة التطور المستمر.

بناءً على ما تقدّم، ولتحقيق دور فعّال ومميّز للمدرّس، ينبغي إعداده إعدادًا جيّدًا ومميّزًا قبل وأثناء الخدمة؛ لمواجهة الواقع من جهة، والتحدّيات المستقبليّة من جهة أخرى.

أمّا في دول العالم المتقدّم فإنَّ هناك اهتمامًا بعملية إعداد المدرّس والأدوار المتغيرة التي تُناط به، والمهام التي يؤدّيها؛ إذ يلاحظ أنّ هذه الأدوار والمهام تتعرّض لتغييرات كبيرة وسريعة في ظلّ تدفّق المعرفة العلمية والتقنية والمفاهيم العصرية الحديثة للتربية. وهذا كلّه يتطلّب من مؤسّسات إعداد المدرسين في بلدنا أن تعدّل برامجها الدراسية؛ لتواكب التطوّرات والتغيّرات الحديثة والمستمرة، وبالتالي تلائم متطلبات الواقع المعاصر وتحديات المستقبل.

أدوار المدرس الفعّال المتغيّرة:

نظرًا لتقدّم النظرية التربوية وأسسها والتجارب والتطبيقات المستمرة في المواقف الصفّية ظهر شعار (إنَّ دور المدرس متغيّر بتغيّر المواقف، وتعدّدها) وبقدر ما تضيفه الاستحداثات الجديدة، فإنَّ ذلك يفرض على المدرس ممارسة أدوار يمكن تحديدها بما يأتي:

1 – **المدرس مديرٌ للعمليّة التربويّة:** يتوقّع منه التخطيط، والتنظيم، والإعداد للموقف التربوي وتنفيذه وتقويمه، وهو صانع قرار في كلِّ ما يقوم به من ممارسات إدارية وتعليمية.

2 – **المدرس كالطبيب العام:** يستطيع أن يعالج معظم المشكلات التي يواجهها المتعلّم، والتي هي نتاج للتفاعلات الصفّية؛ تفاعل المتعلّم مع زملائه، ومع المدرسين، ومع المواد التدريسية، ويتحدّد دور المدرس في هذه الحالة على مساعدة المتعلّم على النمو والتكيف السوي في العلاقات الصفّية الخالية من التهديد.

3 – **المدرس مثير لدافعية التعلّم والتجريب والممارسة:** يتوقّع من المدرس امتلاكه أدوات الدفع الذاتي؛ لجعل المتعلّم نشطًا حيويًا.

4 – **المدرس نموذج:** المدرس نموذج في كلِّ ما يعرض من سلوك حركي، ولفظي، وجسمي، وتفكيري ...الخ.

5 – **المدرس خبير:** المدرس خبير؛ لأنَّه مؤهّل أكاديميًا تأهيلًا ملائمًا، لديه المعرفة الصحيحة، والمدرس خبير؛ لأنَّه مؤهّل مسلكيًا تجعل لديه القدرة على تقديم واختيار الطرائق والأساليب الإدارية التدريسية الملائمة.

6 – **المدرس مستشار:** يتعاون مع الآباء، ومع زملائه من المدرسين، وكذلك مع المجتمع المحلّي، من أجل تنظيم التعلّم للمتعلّمين.

7 – **المدرس مقوّم:** فيكون دور المدرس كمقوّم للنتائج التدريسية؛ فهو الراصد لكلٍّ تلك العمليات، والمقوّم لها؛ للتأكّد من سلامة الخطوات التي قام بها، ومدى نجاحها في تحقيق الأهداف الموضوعة، وبلوغ النتائج المنتظرة.

8– **المدرس صاحب رسالة:** يستشعر عظمتها، ويؤمن بأهميتها.

9– **المدرس أب:** العلاقة بين المدرّس والمتعلّمين صورة من علاقة الأب بأبنائه.

10– **المدرس قدوة:** المدرس قدوة للمتعلّمين خاصّة، وللمجتمع عامّة.



نشـاط (1) / من طريـق مشاهدتك لعدد من المواقف التدريسية بيّن وجهة نظرك في معايير المدرس الفعّال في مدارسنا مع الأمثلة؟

نشـاط (2) / طبّق معايير المدرّس الفعّال على نفسك، وحدّد إلى أي مدى تنطبق عليك؟

نشـاط (3) / هل هناك معايير للمدرس الفعّال لم يرد ذكرها في الفصل؟ وهل لديك معايير مقترحة ممكن إضافتها؟ إن كان نعم قم بتدوين هذه المعايير.

نشـاط (4) / اشترك مع بعض المدرسين لتقويم نتاجات ومخرجات التعليم في واقعنا التربوي؟

نشاط (5) / حدّد الأساليب التي تستعملها كمدرّس في تنمية الذكاء عند المتعلّمين مع ذكر الأمثلة؟

نشاط (6) / صمّم جدولًا قارن فيه بين المفاهيم الآتية: الإعداد، التأهيل، والتدريب؟

ثانيًا: مهارات التدريس الفعّال



يتوقّع بعد الانتهاء من المحاضرة أن يكون المتعلّم قادرًا على أن:

1 – يُبيّن العلاقة بين التدريس الفعّال ومهاراته.

2 – يُعرف مهارات التدريس الفعّال.

3 – يُعدّد خصائص مهارات التدريس الفعّال.

4 – يرسم مخططًا يوضّح خصائص مهارات التدريس الفعّال.

5 – يُحلّل مهارات التدريس الفعّال.

6 – يوضّح مكوّنات مهارات التدريس الفعّال.

7 – يشرح مراحل مهارات التدريس الفعّال.

8 – يؤلّف مقالًا عن مهارات التدريس الفعّال.

9 – يرسم مخططًا يوضّح العلاقة بين مهارات التدريس الفعّال.

10 – يُطبّق مهارات التدريس الفعّال أثناء التدريس.

العلاقة بين التدريس الفعال ومهاراته:

يُعدّ التدريس مهنة فنية دقيقة تحتاج إلى إعداد جيّد لمن يقوم بممارستها؛ فهي ليست مجرد أداء يمارسه أي فرد وفقًا لما يمتلكه من قدرة عامة، بل إنَّ التدريس هو مهمة معقّدة تتطلب معرفة متنوّعة وقدرات عالية ومهارات تدريسيّة مركّبة. ومهنة التدريس لا تعني مجرد نقل المعلومات من مدرس إلى متعلم ولكنّها تهدف أساسًا إلى تعديل السلوك، أي إنَّ عملية التدريس لابُد أن يُصاحبها تعلّم حقيقي وإلا فقدت معناها وأهميتها، ويتطلب القيام بعملية التدريس ضرورة تمكّن المدرس من مهارات التدريس الأساسية التي تؤهّله لتوفير مناخ اجتماعيّ وانفعاليّ جيّد، يؤدّي إلى تحقيق أفضل عائد تعليميّ تربويّ.

إنَّ نجاح العملية التربوية وتحقيق أهدافها يتوقّف على مهارة المدرس، وتفقد العملية التربوية أهمّيتها إذا لم يتوفر لها العنصر الماهر الذي يجعل من المعارف أسسًا قوية تتلاحم في بناء شخصية المتعلّم.

والتدريس عملية معقّدة تشمل العديد من المهارات، وهذه المهارات قد تكون متداخلة في موقف ما، وقد تكون منفصلة في وقت آخر، وعند إكساب المدرس هذه المهارات فلا بد من أن نفصل بينها؛ إذ نقوم بتفتيت المهارة الرئيسية إلى عدد من المهارات الفرعية المحدّدة، حتى يمكن التركيز على كلِّ مهارة بسيطة، وفى وقت قصير، وتحت ظروف معيّنة، يتم فيها تدريب الطالب/ المدرس عليها مهارة تلو الأخرى.

تعريف مهارات التدريس الفعّال:

المهارة تعني الأداء الذي يقوم به الفرد بسهولة ودقّة، سواء كان الأداء جسميًا أم عقليًا. ويمكن تعريف مهارات التدريس الفعّال بأنَّها: مجموعة السلوكيات التدريسية التي يظهرها المدرس في نشاطه التعليميّ داخل الحجرة الدراسية وخارجها؛ لتحقيق أهداف منهج معيّن، كما يقصد بها القدرة على القيام بأداء محدّد يتعلّق بإحدى مهام أو

وظائف المدرس في الموقف التدريسي، ويستهدف هذا الأداء تحقيق أهداف تدريسية معيّنة؛ بمعنى أنَّه يعمل على إحداث نتائج تعليميّة مرغوب فيها عند المتعلّمين، قابلة للملاحظة والقياس، وقابلة للتحسين من طريق عملية التدريس والممارسة وصولًا لدرجة محددة من الإتقان؛ بمعنى أن يتم بالسرعة والدقة الواجبة مع الاقتصاد في الجهد والوقت، والتكيّف مع الظروف الحادثة في الموقف التدريسي.

خصائص مهارات التدريس الفعّال:

إنَّ من خصائص مهارات التدريس الفعّال ما يأتي:

1 – **القابلية للتعميم:** بمعنى أنَّ وظائف المدرس لا تختلف من مدرس إلى آخر باختلاف المادة التي يدرسها أو المرحلة، بالرغم من أنَّها تتميز بالمرونة والقابلية للتشكيل وفقًا لطبيعة كلّ مادة ومرحلة.

2 – **القابلية للتدريب والتعلّم:** بمعنى أنَّه يمكن اكتسابها من طريق برامج التدريب المختلفة.

3 – **يمكن اشتقاقها من مصادر متنوعة**، ومن هذه المصادر :

أ– تحليل الأدوار والمهام التي يقوم بها المدرس من طريق ملاحظة سلوكه أثناء التدريس.

ب– تحديد حاجات المتعلّم وخصائصه.

تحليل مهارات التدريس الفعّال:

تتكون مهارات التدريس من ثلاثة مكوّنات رئيسة هي:

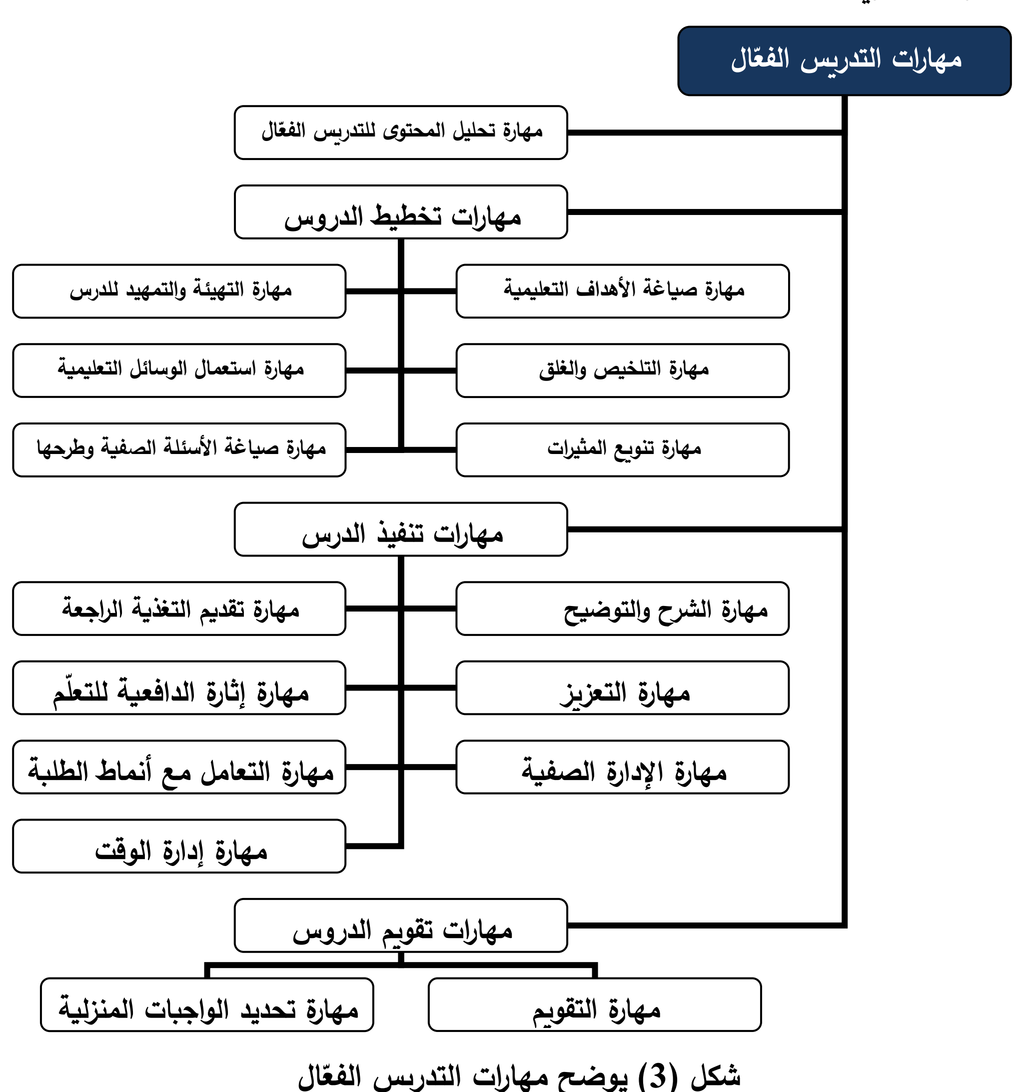
1 – العمل الذي يؤدّيه المدرس.

2 – المؤثّرات التي تدلّ على المهارة، ويتضمّن السلوك الملاحظ مباشرة، أو الذي يمكن معرفته من ناتج تعليمي عند التدريس.

3 – السهولة في أداء العمل التدريسي وهذا يتطلب نوعًا من القياس من طريق ملاحظة مؤشّرات الأداء والسلوك.

مراحل مهارات التدريس الفعّال:

يمكن النّظر إلى عملية التدريس على أساس أنَّها عملية تتضمّن أربع مراحل متسلسلة هي: مرحلة التحليل ومرحلة التخطيط، ومرحلة التنفيذ، ومرحلة التقويم، وتتضمّن كلّ مرحلة من هذه المراحل عددًا من المهارات التدريسية التي ينبغي أن يمتلكها المدرس في مرحلة الإعداد، وفي أثناء الخدمة، والشكل الآتي يوضح تقسيم مهارات التدريس الفعّال:



شكل (3) يوضح مهارات التدريس الفعّال



نشاط (1) / ناقش مع زملائك هذه العبارة: "إنَّ نجاح العملية التربوية وتحقيق أهدافها يتوقّف على مهارات التدريس الفعّال"؟ ثم اكتب أهمّ النقاط التي تمّ التوصل إليها.

نشاط (2) / من طريق مشاهدتك لبعض المواقف التدريسية حلّل مع زملائك المكونات الرئيسة لمهارات التدريس الفعّال ثمّ صنّفها إلى مكوّناتها الفرعية؟

نشاط (3) / وضّح من طريق مخطّط المراحل التي تتضمّنّها عملية التدريس من حيث مهارات التدريس الفعّال؟

نشاط (4) / إذا كان للتدريس الفعّال مهارات محدّدة فما هي تلك المهارات؟ وهل باستطاعتك إضافة مهارات أخرى؟ بحسب ما تراه ملائمًا؟

ثالثًا: مهارة تحليل المحتوى للتدريس الفعّال



يتوقّع بعد الانتهاء من المحاضرة أن يكون المتعلّم قادرًا على أن:

1 – يبيّن مفهوم تحليل المحتوى التعليمي.

2 – يعدّد عناصر المحتوى التعليمي.

3- يعطي أمثلة عن المفاهيم.

4- يعطي أمثلة عن الحقائق.

5- يعطي أمثلة عن التعميمات.

6- يقارن بين الميول والاتجاهات.

7- يعطي رأيه في أهمية القيم في حياة المتعلم.

8- يكتب مقالًا عن كيفية تعليم المهارات للمتعلمين.

9 – يوضّح فوائد تحليل المدرس للمحتوى التعليمي.

مفهوم تحليل المحتوى التعليمي:

يُعرف المحتوى التعليمي بأنَّه المعلومات، والمعارف التي تتضمّنها المادّة التعليميّة، وترمي إلى تحقيق أهداف تعليميّة منشودة، وهذه المعلومات والمعارف تُعرض للمتعلّم مطبوعة على صور ورموز، أو أشكال، أو صور، أو معادلات، أو تُقدم إليه بقالب سمعي، أو سمعي بصري.

وإنَّ تحليل المحتوى التعليمي يعني تحليل الموضوع، أو النص الذي يتكوّن من المعارف، والمهارات، والقيم، والاتجاهات، والميول التي يقع عليها الاختيار، والتي يتمّ تنظيمها على نحو معيّن، والذي نحن بصدد تدريسها واستعراضها مع المتعلّمين في حصة واحدة، أو في أكثر من حصة. ومن طريقها يمكن أن نحقّق الأغراض التربويّة.

وقد عُرِّف تحليل المحتوى التعليمي بأنَّه (مجموعة الأساليب والإجراءات الفنية التي صُمّمت لتفسير وتصنيف المادة الدراسية، بما فيها النصوص المكتوبة، والرسومات، والصور، والأفكار المتضمنة في الكتاب أو المنهاج).

عناصر المحتوى التعليمي:

يتكوّن المحتوى التعليمي من مجموعة عناصر، منها:

1- **المفاهيم:** تعرف المفاهيم بأنَّها صور ذهنية تشير إلى مجموعة من العناصر المتقاربة ويعبّر عنها بكلمة أو أكثر، والمفهوم يتطور وينمو بتطوّر معارفنا ويتصف المفهوم بالعمومية والرمزية والتمييز، من أمثلته: (الطهارة، الحج، الاسم، الفعل، المجتمع، المناخ، الصوت، الهضم، ...إلخ). وتعد المفاهيم بمثابة القاعدة الأساسية الأكثر نجاحًا في تنظيم الخبرة العقلية وترابطها، كما تعمل على تيسير اختيار محتوى المنهاج، وجعل انتقال أثر التعلّم أكثر فائدة في الحياة العامة.

2- **الحقائق:** تعرف الحقائق بأنَّها أشياء يُعتقد بصحّتها وخضوعها للإثبات والملاحظة، وتُعد القاعدة الأساسية التي تقوم عليها المعرفة، ومن أنواعها:

أ- **حقائق مطلقة:** يشار بها إلى كون صدق المعلومة لا يتغيّر، ولا يتبدّل، بل يكون تصوّر صدق العبارة ممكنًا مهما كان السياق والمكان والزمان وبلا أي تناقض، ومن أمثلتها (الفاعل مرفوع، و 1 +1 =2، وعدد سور القرآن الكريم 114).

ب- **حقائق نسبية:** حقائق تتغيّر بحسب التطورات والتغيرات في هذا العالم.

3- **الإجراءات:** وتعرف بأنَّها المهارات، أو الطرائق، أو الأساليب، أو الخطوات التي يتم أداؤها بتسلسل معيّن إلى تحقيق هدف ما، والإجراء قد يكون نظريًا، وقد يكون عمليًا.

4- **المبادئ** (التعميمات): وتعرف بأنَّها العلاقة السببية التي تربط بين متغيرين أو أكثر، أو تربط بين مفهومَين أو أكثر، وتصف طبيعة التغيّر بينهما، وغالبًا ما تسمّى هذه العلاقة بعلاقة السبب والنتيجة، وقد تكون العلاقة عكسية، أو طردية، وتشمل المبادئ والقوانين والنظريات.

والمبدأ العلمي: عبارة لفظية لها صفة الشمول، وتربط بين مجموعة من المفاهيم في صورة كيفية مثل:

- تتمدّد المعادن بالحرارة.
- الشمس هي مصدر الطاقة على سطح الأرض.
- المبتدأ والخبر مرفوعان.

أمّا القانون العلمي: فهو عبارة لفظية تربط بين مجموعة من المفاهيم ولكن في صورة كمية.

والنظرية العلمية: هي مجموعة من التصورات الذهنية الفرضية، تتكامل في نظام معين؛ إذ توضّح العلاقة بين مجموعة من الحقائق، والمفاهيم، والمبادئ، والقوانين، وتستعمل في تفسير بعض الظواهر الطبيعية.

وتختصر التعميمات (المبادئ والقوانين والنظريات) المعلومات، ولذلك يمكن الاستفادة منها عند بناء المناهج الدراسية.

ما سبق ذكره يكون تحت مكونات المحتوى المعرفي، أما ما يشمل جوانب الإحساس والمشاعر الوجدانية فإنَّ أهم عناصره:

1- **الميل:** يقصد بالميل شعور يدفع المتعلم إلى الاهتمام والانتباه نحو شيء ما، أو يدفعه إلى تفضيل شيء من الأشياء ويكون ذلك مصحوبًا بالارتياح؛ فحين يختار المتعلم نشاطًا معيّنًا ويفضّله على الأنشطة المدرسية الأخرى، ويرتاح إلى ذلك نقول: إنَّ لهذا المتعلم ميلًا نحو هذا النشاط. ومن أمثلة الميول العلمية:

- الميل نحو ممارسة الأنشطة الرياضية.
- الميل إلى تربية الكائنات الحية كالأسماك والطيور.
- الميل إلى ظاهرة الإعراب في اللغة العربية.
- الميل إلى حفظ النصوص القرآنية.
- الميل إلى رسم الخرائط.
- الميل إلى ترجمة النصوص الإنكليزية.

2- **الاتجاه:** يقصد بالاتجاه شعور المتعلم العام والثابت نسبيًا بالقبول أو الرفض، بالمحاباة أو المجافاة، بالاقتراب أو الابتعاد عن شخص، أو شيء، أو موضوع، أو قضية، أو فكرة معينة، وتعد الاتجاهات من أهم محركات السلوك للمتعلم، ويرى البعض أنَّ الاتجاه استعداد ذهني يجعل المتعلّم يتصرّف بصورة معيّنة في المواقف تجاه الأحداث أو الأشخاص أو القضايا المختلفة، وقد تكون الاتجاهات موجبة أو سالبة أو محايدة، ومن أمثلتها:

- الاتجاه نحو ترشيد استعمال المياه.
- الاتجاه نحو المحافظة على البيئة من التلوّث.

وتتكون الاتجاهات عند المتعلمين نتيجة مرورهم بخبرات سابقة تترك آثارًا واضحة في نفوسهم بخصوص موضوع معين، وهناك بعض العوامل التي تؤثّر في تكوين الاتجاهات عند المتعلم، أهمّها:

- العقيدة الدينية؛ لما للدين من أثر عميق في نفوس النّاس وتغيير سلوكهم.
- العادات والتقاليد السائدة في المجتمع.
- الخبرات المكتسبة التي يمرّ بها المتعلّم في المواقف الحياتية.
- الاختلاط بالأقران.
- وسائل الإعلام المقروءة والمسموعة والمرئية.
- القدوة للرواد والبارزين في المجتمع.

3- **القيم:** هي تلك الأحكام العقلية التي اكتسبها المتعلّم من المجتمع المتعايش به، وتلعب القيم دورًا أساسيًا في اتخاذ المتعلّم لقراراته وجوانب سلوكه، ومن أمثلة القيم: (الصدق، والأمانة، وتحمّل المسؤولية، والشجاعة).

أمّا ما يشمل جانب المحتوى المهاري فهو المهارات اللازمة للأداء والتشغيل، واستعمال الأجهزة والمقاييس، وتركيب الآلات والمهارات المتصلة بالألعاب.

والمهارة تعني الدقة والسرعة في الأداء، ولابُد أن يسبقها الجانب المعرفي. ومن العوامل التي ينبغي مراعاتها لتنمية الجانب المهاري عند المتعلّمين:

- تعلّم المهارات يتوقّف على الجانب المعرفي، وقدرة المتعلّم على القيام بأداء تلك المهارة.
- المحدّدات الأساسية للمهارة: (السرعة، والإتقان، والاقتصاد في الجهد المبذول).
- تتطلّب المهارة التدريب على العمل، ومراعاة دوافع التعليم والتعزيز الذي يحصل عليه المتعلّم نتيجة أداء المهارة.

لماذا يحلّل المدرس المحتوى التعليمي؟

يحلّل المدرس المحتوى التعليمي، وذلك لكي:

1- يتعرف من طريقه على جزيئات المحتوى التعليمي كلّها.

2- يسهّل عليه إعداد الخطط التعليمية الفصليّة واليوميّة.

3- يسهّل عليه تبويب، أو تصنيف عناصر المحتوى التعليمي.

4- يسهّل عليه صياغة أهداف الدرس بصورة دقيقة ومحددة.

5- يسهّل عليه اختيار الاستراتيجيات التعليمية التعلّمية الملائمة.

6- يسهّل عليه اختيار الوسائل التعليمية والتقنيات الملائمة.

7- يسهّل عليه بناء الاختبارات التحصيلية وفق الخطوات العلمية.

8- يفتح المجال أمامه؛ لإبداء الرأي، وتسجيل الملحوظات، والكشف عن مواقف القوة والضعف في المحتوى التعليمي.

مفاهيم	حقائق	تعميمات	إجراءات	ميول	اتجاهات	قيم	مهارات

شكل (4) يوضّح استمارة تحليل المحتوى



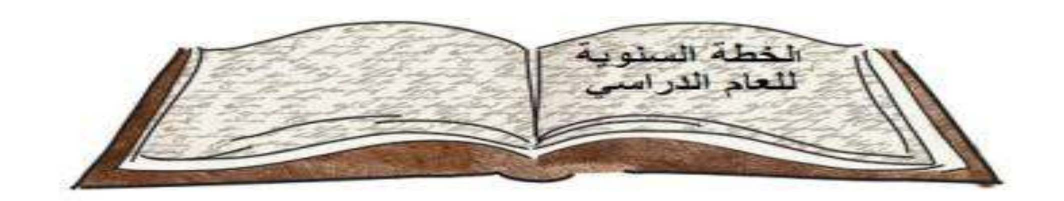
نشاط (1) / اختر موضوعًا دراسيًا بحسب تخصصك وحلّل محتواه التعليمي، ثمّ بيّن ما العناصر الواردة فيه؟

نشاط (2) / من طريق ملاحظتك للمدرسين في المواقف الصفية بين مدى استفادتهم من مهارة تحليل المحتوى التعليمي في العملية التعليمية مع ذكر الأمثلة؟

نشاط (3) / ناقش مع بعض المدرسين أهمية مهارة تحليل المحتوى التعليمي؟ ثمّ لخّص أهم النقاط التي تمّ التوصل إليها؟

نشاط (4) / ناقش هذه العبارة: (تحليل المحتوى التعليمي يسهّل على المدرس اختيار طرائق التدريس والوسائل التعليمية والتقنيات الملائمة)؟

رابعًا: مهارة التخطيط للتدريس الفعّال



يتوقّع بعد الانتهاء من المحاضرة أن يكون المتعلّم قادرًا على أن:

1 – يعرف التخطيط في المواقف التعليمية التعلمية.

2 – يلخّص أهمية التخطيط للتدريس.

3 – يذكر خصائص التخطيط الفعّال.

4 – يحدّد مقوّمات التخطيط الجيّد.

5 – يشرح المبادئ الأساسية للتخطيط السليم المنتج.

6 – يبيّن مواصفات تصميم الخطة التدريسية الجيّدة.

7 – يذكر مستويات التخطيط للتدريس.

8 – يميّز بين أنواع خطط التدريس.

9 – يكتب خطّة تدريس سنوية أنموذجية.

10 – يكتب خطّة درس يومية أنموذجية.

11 – يذكر فوائد خطّة الدرس.

12 – يعدّد متطلبات تخطيط الدرس.

13 – يعطي رأيه في أهمية التخطيط للتدريس.

المفهوم العام للتخطيط:

التخطيط هو أسلوب أو منهج يهدف إلى حصر الإمكانات المادية والموارد البشرية المتوافرة، ودراستها وتحديد إجراءات الاستفادة منها؛ لتحقيق أهداف مرجوّة خلال فترة زمنية محدّدة.

التخطيط للتدريس هو تصوّر مسبق للمواقف التعليمية التعلّمية، وإعداد هيكل تنظيمي لهذه المواقف، حتى تؤدي أهدافها التربوية على أفضل وجه ممكن؛ إذ يتضمن التخطيط الدراسي وضع تصميم لما ستكون عليه العناصر، والأنشطة المكوّنة للموقف التعليمي، والتفاعلات والعلاقات التي تتمّ فيما بينها، وذلك بأفضل أسلوب، حتى يتم تهيئة البيئة التعليمية الملائمة للمتعلّم، فيحصل على أكبر قدر ممكن من التعلّم.

والتخطيط للتدريس يعرف: بأنَّه وصف تفصيلي لما سيقوم به المعلم داخل غرفة الصف، وجرد وتهيئة ما يستعمل لذلك من وسائل تعليمية وأدوات ومعلومات.

وتعدّ مهارة التخطيط للتدريس من المهارات الأساسية التي تمثّل عملية عقلية بالتنظيم، وترمي إلى تحديد خطوات العمل الذي يؤدى إلى بلوغ الغايات المرجوة التي تتمثل في إكساب المتعلّمين مجموعة من الخبرات التربوية الهادفة.

يعدّ التدريس عملية معقّدة لا يمكن أن تحقّق نجاحات جيّدة بمعزل عن التخطيط الجيّد، كذلك يعدّ التخطيط بمثابة نقطة البدء المنطقية للعمل التدريسي، ويتحمّل المدرس المسؤولية الرئيسة في التخطيط للمواد الدراسية التي يدرسها سنويًا، وفصليًا، ويوميًا على أساس من الترتيب، والتنظيم والرقابة، ويعتقد البعض من التربويين أنَّ التخطيط في التدريس هو التفكير المنظّم، والمنسّق، والمسبق لما يعتزم المدرس القيام به من أجل تحقيق أهداف تعليمية معيّنة.

أهمية التخطيط للتدريس:

يمكن أن نُلخّص أهمية التخطيط للتدريس بالنقاط الآتية:

1- يشعر المدرس كما يشعر غيره من العاملين في المهن الأخرى، أنَّ التدريس عملية لها متخصصوها، ويلغي الفكرة التي سادت عن التدريس منذ زمن طويل، بأنَّ التدريس "مهنة من لا مهنة له".

2- يستبعد سمات الارتجالية والعشوائية التي تحيط بمهام المدرس، ويحوّل عمل المدرس إلى نسق من الخطوات المنظّمة المترابطة، المصمّمة لتحقيق الأهداف التعليمية.

3- يجنّب المدرس الكثير من المواقف الطارئة المحرجة، التي ترجع إلى الدخول في التدريس اليومي دون وضع تصوّر واضح.

4- يؤدّي إلى نمو خبرات المدرس العملية والمهنية بصفة دورية ومستقرة؛ لمروره بخبرات متنوعة في أثناء القيام بتخطيط الدروس.

5- يؤدي إلى وضوح الرؤية أمام المدرس؛ إذ يساعد على تحديد دقيق لخبرات المتعلمين السابقة وأهداف التعليم الحالية.

6- يساعد المدرس على اكتشاف عيوب المنهج المدرسي؛ سواء ما يتعلق بالأهداف، أو المحتوى أو طرائق التدريس، أو أساليب التقويم، ومن ثمّ يمكّنه من العمل على تلافيها، ويساعده على تحسين المنهج بنفسه، أو من طريق تقديم المقترحات الخاصة بذلك للسلطات المعنية.

7- يتيح التخطيط للمدرس فرصة الاستزادة من المادة، والتثبت منها وتحرّي وجوه الصواب فيها من طريق رجوعه إلى المصادر المختلفة.

8- يتيح التخطيط للمدرس فرصة تحقيق بعض المعلومات سواء ما ورد منها في الدرس، أو ما اكتسبه المدرس من الاستماع من دون دراسة أو بحث.

9- يساعد المدرس على التمكّن من المادة، وتحديد مقدار المادّة الذي يلائم الزمن المخصص.

10- التخطيط والتحضير يساعد المدرس على تنظيم أفكاره، وترتيب مادّته، وإجادة تنظيمها بأسلوب طبيعي ملائم.

11- يكشف التخطيط للمدرس ما يحتاج إليه من وسائل تعليمية تثير تشوّق المتعلّمين إليها، وتوضّح محتوى الدرس وتشجّع على المشاركة الإيجابية فيه.

12- يُعدّ التخطيط سجلًا لأنشطة التعليم، سواء أكان ذلك من جانب المدرس، أم المتعلمين، وهذا السجل يفيد المدرس؛ إذ يمكن الرجوع إليه إذا نسى شيئًا في أثناء سير الدرس، كما يمكن أن يذكّره فيما بعد بالنقاط التي تمّت تغطيتها أو دراستها في الموضوع.

13- يُعد التخطيط وسيلة يستعين بها الموجّه الفني أو مشرف التربية العملية في متابعة الدرس وتقويمه.

14- ييسّر التخطيط على المدرس عملية المراجعة والتعديل إذا وجد ضرورة لذلك.

خصائص التخطيط الفعال:

على المدرّس أن يرسم خطّته بخصائص أساسية بحيث تكون:

1- **مكتوبة:** على المدرس أن يعتمد على خطط مفصّلة؛ إذ إنَّه لا يستطيع أن يتحكّم في الأفكار التي تطرأ على ذهنه، وذلك ضمانًا لعدم الشرود الذهني أثناء الدرس.

2- **موقوتة:** ينبغي أن يراعي المدرس في خطّة الدرس عنصر الزمن، أي إنَّ خطّة الدرس ينبغي أن تعطي الأنشطة أو المواد الكافية لتغطية كل زمن الحصة، كذلك أن يكتب المدرس في خطة الدرس الزمن اللازم لكلٍّ نشاط أو إجراء؛ لتحقيق الضبط والفعالية في التدريس.

3- **مرنة:** ينبغي أن تتسم خطّة الدرس بالمرونة؛ إذ ينبغي على المدرس ألّا يعتمد على ما كتبه في السابق، بل يضيف إليه ويعدّل فيه حتى تكون خبرته مفيدة وذات قيمة فيما بعد، وكذلك ينبغي أن تراعي الخطة الظروف التي قد تحدث أثناء التدريس وتحول دون إكمالها مثل: اجتماع طارئ لمجلس المدرسة.

4- **مستمرة:** عملية التخطيط ينبغي أن تكون مستمرة، ووجوب اعتماد المدرس الخبير على التخطيط مثله في ذلك المدرس المبتدئ لتحقيق المرونة، ومواكبة التغيير، وعدم التضحية بفعالية التدريس وبالتالي استمرارية عملية التخطيط.

المبادئ الأساسية للتخطيط الفعّال:

هناك مبادئ أساسية عدّة ينبغي توافرها لضمان التخطيط الفعّال وهي تتلخص فيما يأتي:

1- فهم المدرس لأهداف التربية بوجه عام.

2- فهم المدرس لأهداف المدرسة التي يقوم بالتدريس فيها بوجه خاص.

3- إلمام المدرس بالمادة الدراسية.

4- خبرة المدرس بطرائق التدريس.

مواصفات تصميم الخطة التدريسية الفعّالة:

تصمم الخطط التدريسية في ضوء المواصفات التربوية الآتية:

1- الأخذ في الاعتبار الإمكانات المادية والفنية المتوافرة في المدرسة عند وضع الخطّة الدراسية لمادة ما.

2- أن تتصف الخطط التدريسية بالمرونة؛ إذ تسمح بالتعديل أو التغيير تبعًا للمتغيرات والمواقف التعليمية المتغيرة المستجدة.

3- أن تكون الخطط التدريسية ممكنة التحقيق والتنفيذ، وبالتالي الابتعاد عن الخطط التدريسية المثالية التي يصعب تحقيقها أو تنفيذها.

4- أن تتميز الخطة بالشمول للعناصر والمواقف والنشاطات التعليمية.

5- أن تراعي مبدأ تكامل الخبرات التعليمية والوحدة بين أنواع الخطط التدريسية ونماذجها أو مستوياتها المختلفة.

6- أن تتميز بالتطور والتجديد والتحديث ومراعاة التطورات الدائمة في المجال التربوي.

مستويات خطط التدريس:

أولًا: التخطيط طويل الأمد (التخطيط الفصلي أو السنوي):

يقصد به توزيع مفردات المادة التي يقوم المدرس بتدريسها على أشهر السنة؛ بغية الموازنة بين ساعات تدريس كلّ وحدة من وحدات ذلك الموضوع، وإعطائها الوقت الكافي الذي يتلاءم وأهمّيتها من حيث أهدافها التعليمية، وغير ذلك، وعملية توزيع المفردات؛ إذ يؤدي إلى انسيابية مريحة في تدريسها، متلائمة مع الوقت المخصص لها، ولا يمكن تحقيق كل ذلك بسهولة ما لم يكن المدرس مُعدًّا إعدادًا أكاديميًا في كليات التربية، أو دورات التطوير والتأهيل؛ ليكون ذا خبرة بطبيعة التنفيذ تجعل المدرس يعدّل من خطّته السنوية؛ إذ تصل إلى مستوى التوزيع النّاجح المحقّق لأغراضه خلال السنة، مع الأخذ بنظر الاعتبار أيام الاختبارات اليومية والشهرية والفصلية، والإجازات والعطل الرسمية، وأيام الاحتفالات والسفرات العلمية، وأيام المراجعة .... الخ.

عناصر الخطة السنوية:

تتمثّل عناصر الخطّة السنوية بـ:

1- الأهداف العامة لكلِّ وحدة تعليمية بمجالاتها المختلفة.

2- محتوى المادة الدراسية.

3- الأساليب والأنشطة التعليمية المقترحة.

4- الوسائل التعليمية المقترحة.

5- أساليب التقويم المقترحة.

6- الزمن اللازم للتنفيذ.

7- التغذية الراجعة التطويرية.

الخطوات الإجرائية لبناء الخطّة السنوية/ الفصلية:

1- الاستعانة بالتقويم السنوي؛ لتحديد أيام العطل الرسمية والمناسبات الدينية والوطنية والعالمية.

2- توقّع أيام العطل المفاجئة بسبب الظروف الطبيعية.

3- تحديد أيام الدوام الرسمي في الفصل الدراسي/ السنة.

4- تحديد الأهداف العامة لكلِّ وحدة تعليمية بالاستعانة بالكتاب المدرسي، وبدليل المدرس، وبالخطوط العريضة لمنهاج المادة التعليمية.

5- تحديد إمكانيات المتعلّمين، والصف المراد تدريسه من حيث القدرات والخصائص النمائية.

6- التعرّف على الإمكانات والتسهيلات والوسائل التعليمية المتوافرة في المدرسة.

7- تحديد الموضوعات التدريسية التي يمكن دمجها وربطها.

8- تحديد عدد الحصص اللازمة لتدريس كلّ وحدة تعليمية بناءً على أهمّيتها من حيث أهدافها.

9- تحديد الأدوات والوسائل التعليمية المعيّنة؛ لتدريس كل وحدة على حدة، أو صنعها قبل التدريس.

10- تحديد الأساليب والأنشطة التي يمكن توظيفها لتحقيق الأهداف المنشودة بفاعلية.

والشكل الآتي يوضح متطلبات الخطّة السنوية أو الفصلية ونموذج لها:

الصف: .... **المادة:** .... **العام الدراسي:** ....

الفصل الدراسي: ....

الشهر	الاسبوع	عدد الحصص	الوحدة	المحتوى	الأهداف	طرائق التدريس	الوسائل التعليمية والأنشطة	التغذية الراجعة

شكل (5) يوضح نموذج خطّة سنوية

ثانيا: التخطيط قصير الأمد (إعداد خطة الدرس):

التخطيط للدرس: عبارة عن تصوّر ذهني مسبق عند المدرس للموقف التعليمي – التعلّمي قبل إعطاء الدرس، ويتضمّن هذا التخطيط تصوّرًا ذهنيًا للأهداف التدريسية واختيار الأساليب والطرائق التدريسية الملائمة، وأساليب التقويم الملائمة، وكذلك تحديد الزمن الملائم لكلِّ موقف من هذه المواقف.

خطّة الدرس: هي مجموع من الخطوات التي يعدّها المدرس وتتضمّن مجموعة من الأنشطة والفعاليات والإجراءات المنظّمة والمبرمجة زمنيًا، أو أدوار كل من المدرّس والمتعلّمين في تنفيذ هذه الأنشطة والإجراءات، ويستعملها المدرس كدليل لمساعدته في قيادة العملية التعليمية؛ لتحقيق الأهداف المحدّدة للدرس في الوقت المخصّص له.

أهمية خطة الدرس:

تتمثل أهمية خطّة الدرس بأنَّها:

1- تساعد المدرس في التفكير بالدرس قبل البدء بتنفيذه، وبذلك يستطيع تصوّر الصعوبات التي يمكن أن تواجهه، ويعدّ نفسه لمواجهتها والتغلّب عليها ممّا يزيد من ثقته بنفسه.

2- تساعد المدرس في تنظيم العدد والمواد والوسائل المعينة اللازمة لتنفيذ الدرس، واستعمالها في الوقت الملائم.

3- تضمن عرض وشرح المعلومات والمهارات الأساسية التي يتضمّنها الموضوع.

4- تساعد المدرس في السيطرة على الموقف التعليمي من حيث تسلسل الأنشطة والإجراءات، أو المدّة الزمنية لكلٍّ منها.

5- تمثّل وثائق مكتوبة عن الموضوعات التي تمّ تدريسها.

6- تمثّل قاعدة ومنطلقًا للتطوير والتحسين.

7- تساعد المدرس في الربط بين الدرس والموضوعات المتتالية له.

متطلبات تخطيط الدرس الفعّال:

من متطلبات التخطيط للدرس الفعّال ما يأتي:

1- أن يكون المدرس ملمًّا إلمامًا تامًّا بأهداف تدريس الوحدة الدراسية.

2- أن يكون المدرس محيطًا بجوانب الموضوع الذي سوف يدرّسه للمتعلمين جميعها.

3- أن يكون المدرس ملمًّا بطبيعة المتعلّمين وأنماط تعلّمهم.

4- أن يكون المدرّس مجيدًا لطرائق التدريس، وأن يختار الملائم منها؛ لإيصال موضوعات الوحدة وتحقيق أهدافها.

5- أن يكون المدرس على دراية تامّة بالأنشطة اللازمة التي يمكن أن تقدم قبل الشروع في التدريس، أو أثنائه.

6- أن يكون المدرّس عالمًا بما يحتاجه من الوسائل التعليمية، والإمكانيات المتوافرة في المدرسة من مرافق وأجهزة ووسائل.

7- أن يحدّد المدرس المراجع العلمية والتربوية التي تخدم تدريس موضوعات الوحدة الدراسية.

العناصر الرئيسة لتخطيط الدرس:

ينبغي أن تكون لخطة الدرس اليومية مجموعة من العناصر الثابتة والمتغيرة، وهي كالآتي:

- **الصف والشعبة:** وهنا على المدرس تحديد الصف والشعبة اللذَين ستُكتب لهما الخطّة اليومية؛ فقد يكون المدرس يُدرّس في أكثر من صف، أو قد تكون لديه أكثر من شعبة في الصف الواحد.
- **اليوم والتاريخ:** ينبغي على المدرس ذكر اليوم والتاريخ الذي يُقدَّم فيه الدرس للمتعلّمين، وليس يوم كتابة الخطّة، فقد يكتبها المدرس قبل يوم أو يومين من الدرس، أو قد يكتبها في عطلة نهاية الأسبوع، ويراجعها يوم الدرس أو قبله بيوم.
- **المادة:** هنا على المدرس كتابة المادة العلمية التي يدرّسها، مثلًا (اللغة العربية، اللغة الإنكليزية، التربية الإسلامية، التاريخ، الجغرافية...).
- **موضوع الدرس:** موضوعات المنهج الدراسي لكلِّ مادّة متنوّعة وكثيرة؛ كون المنهج يُعدّ لعام دراسي كامل؛ لذا ينبغي على المدرس ذكر موضوع الدرس الذي ستكتب له الخطّة اليومية، مثلًا (الفاعل، المناخ، التاريخ العباسي، الحديث النبوي الشريف...).
- **الأهداف العامة:** وتكون الأهداف العامة دائمًا، شاملة لكلِّ مفردات المنهج؛ لذا تكون واحدة للموضوعات كلّها، ولعدم التكرار من دون فائدة ينبغي على المدرس ذكرها مرة واحدة في بداية دفتر الخطّة، والرجوع إليها كلّما تطلّب الأمر.

- **الأهداف السلوكية:** بما أنَّنا قلنا إنَّ الأهداف العامة شاملة لكلِّ مفردات المنهج وتوضع في بداية دفتر الخطة دائمًا؛ لذا ينبغي على المدرس أن يشتق أهدافًا سلوكية لكلِّ موضوع خاصة به؛ ليتمكّن من طريقها هو والمتعلّمون الوصول إلى نتيجة مرضيّة للعمليّة التعليميّة، وستجد عزيزي المتعلّم والقارئ شرحًا تفصيليًا للأهداف بمستوياتها كافة في الفصل القادم.
- **الطريقة المستعملة:** أهم وأبرز شيء في خطة الدرس هو طريقة التدريس؛ فمن طريقها يتم إيصال المادة للمتعلّم بأنواع مختلفة، ومن طريقها يتم اعتماد خطوات الدرس؛ لذا ينبغي العناية بدقة في اختيار طريقة التدريس، ومراعات عوامل اختيارها، وهناك أنواع كثيرة لطرائق التدريس ستجدها عزيزي المتعلم والقارئ مفصلة جدًا في الفصول القادمة.
- **الوسائل التعليمية:** الخطّة التي تخلو من الوسائل التعليمية تكون خطّة ناقصة تحتاج إلى من يتمّمها؛ لذا ينبغي العناية الكبيرة في اختيار الوسائل التعليمية أثناء كتابة الخطة؛ ليجهّز المدرس ما يحتاجه من وسائل قبل بدء الدرس، ويتم اختيار الوسائل التعليمية بحسب طريقة الدرس المختارة؛ فكل طريقة تحتاج إلى وسائل تعليمية مختلفة.
- **خطوات الدرس:** بعد أن يهيّئ المدرس الخطوات الرئيسة التي ذُكرت أعلاه كلّها، هنا عليه الولوج في كتابة خطوات الدرس أيضًا بحسب خطوات طريقة التدريس المختارة؛ لأنَّ لكلِّ طريقة خطواتها الخاصة بها؛ فهناك طريقة تتكون من أربع خطوات، وأخرى تتكون من خمسة، وهناك أقل وأكثر، وعلينا أن نعلم أنَّ هناك خطوات ثابتة في كلِّ طرائق التدريس مع اختلاف مسمياتها، وهما خطوتا (التمهيد، والخاتمة)، ولابُد من الإشارة إلى المدرّس لترك (السين، وسوف) في كتابة خطّة الدرس، ويعني ذلك ترك كتابة مثلًا: (سيقوم المدرس، أو سوف يقرأ المدرس، أو سيقسم المدرس...) وسواها من المصطلحات التي لا تدلّ على العمل المباشر، وكتابة الخطة بنحوٍ جيّد وعملي،

وستجد عزيزي المتعلّم والقارئ مجموعة من الخطط المتنوعة في الفصل الأخير من الكتاب وهي خير دليل على كتابة وتطبيق ما شرحناه أعلاه من خطوات.

- **الواجب البيتي:** بعد الانتهاء من شرح الدرس وختامه، وتقييم مدى فهم المتعلّمين للدرس يوجّه المدرّس المتعلّمين إلى واجبهم للدرس القادم؛ ليتسنّى لهم الاطّلاع عليه وأخذ فكرة بسيطة عنه.
- **المراجع:** تكون متنوّعة للمدرّس من الكتاب المدرسي، وما يطّلع عليه من معلومات أخرى، سواء كانت ورقية أم ألكترونية؛ للتوسّع في الشرح، وكذلك تكون مراجع المتعلم متنوّعة.
- **الملاحظات:** في نهاية خطة الدرس قد تكون للمدرس مجموعة من الملاحظات التي ينبغي عليه تدوينها للرجوع إليها أثناء الدرس، وهذه الملاحظات خارج الخطوات التي ذُكرت جميعها.

وتختلف خطّة الدرس وكيفية تسجيلها في كراسة التحضير؛ فلا يوجد شكل واحد محدّد لها؛ فبعض الأساتذة يفضّلون الخطّة العمودية وبعضهم الآخر يفضّل الخطّة الأفقية، من هنا سوف نتعرض لكلا النوعين من الخطط.

1 – خطّة الدرس العمودية:

اليوم والتاريخ	الصف والشعبة	المادة	الاجراءات
			موضوع الدرس: **الأهداف السلوكية:** **1-...............** **2-...............** **3-............الخ** **طريقة التدريس: (...........).** **الوسائل التعليمية:** **1-............** **2-............** **3-.........الخ** **خطوات سير الدرس: يكون عددها بحسب خطوات طريقة التدريس:** **1- الخطوة الأولى: التمهيد:............(الوقت)** **2- الخطوة الثانية:...................... (الوقت)** **3- الخطوة الثالثة:......................(الوقت)** **4- الخطوة الرابعة: الخاتمة والتقويم.....(الوقت)** **الواجب البيتي:** **..**

			المراجع : **1- مراجع المدرّس:** .... **2- مراجع المتعلّم:** .... **الملاحظات:** ....

شكل (6) انموذج خطّة درس عمودية

2 -خطّة الدرس الأفقيـة:

اليوم والتاريخ:	**الصف والشعبة:** ....
المادة:	**موضوع الدرس:** ....

الأهداف السلوكية:

1-...............

2-...............

3-............الخ

طريقة التدريس: (...........).

الوسائل التعليمية:

1-...........

2-...........

3-.........الخ

خطوات سير الدرس: يكون عددها بحسب خطوات طريقة التدريس:

1-الخطوةالأولى: التمهيد: ....(الوقت)   **2-الخطوة الثانية:** ....(الوقت)   **3-الخطوة الثالثة:** ....(الوقت)   **4-الخطوة الرابعة: الخاتمة والتقويم:** .... (الوقت)   **الواجب البيتي:**   ....
المراجع :   **1-مراجع المدرّس:** ....   **2-مراجع المتعلّم:** ....
الملاحظات: ....

شكل (7) أنموذج خطّة درس أفقية



نشــاط (1) / اكتـب مقـالًا مفصّـلًا مـن وجهـة نظـرك عـن مواصـفات تصـميم الخطـة التدريسية الجيّدة؟

نشاط (2) / من طريق مشاهدتك لبعض المواقف التدريسية ناقش مع بعض المدرّسين أهمية التخطيط للتدريس الفعّال؟ ثمّ لخّص أهمّ النقاط التي تمّ التوصل إليها؟

نشاط (3) / لماذا ينبغي أن تتسم خطة الدرس بالمرونة؟ وضح ذلك من طريق موقف تعليمي تعرضت له أو شاهدته لأحد المدرسين؟

نشاط (4) / اكتب خطّة تدريس سنوية مفصّلة في ضوء اختصاصك؟

نشاط (5) / اختر موضوعًا بحسب اختصاصك واكتب فيه خطّة تدريس يومية مفصّلة؟

نشــاط (6) / وضّـح العلاقـة مـن وجهـة نظـرك بـين التخطـيط طويـل الأمـد، والتخطـيط قصير الأمد؟

الفصل الثالث

مهارات تخطيط الدروس

أولًا : مهارة صياغة الأهداف التعليمية.

ثانيًا : مهارة التهيئة والتمهيد للدرس.

ثالثًا : مهارة التلخيص والغلق.

رابعًا : مهارة استعمال الوسائل التعليمية.

خامسًا : مهارة تنويع المثيرات.

سادسًا : مهارة صياغة الأسئلة الصفّية وطرحها.

أولًا: مهارة صياغة الأهداف التعليمية



يتوقع بعد الانتهاء من المحاضرة أن يكون المتعلم قادرًا على أن:

1- يوضّح بأسلوبه الخاص أهمية الأهداف التربوية في العملية التعليمية.

2- يصنّف مستويات الأهداف التربوية.

3- يعرف بأسلوبه الخاص الأهداف السلوكية.

4- يعدّد مميزات الأهداف السلوكية.

5- يبيّن مبادئ صياغة الأهداف السلوكية.

6- يصنّف مجالات الأهداف السلوكية.

7- يعدّد مستويات المجال المعرفي.

8- يرسم شكلًا يوضّح مستويات المجال المعرفي.

9- يعطي رأيه في تصنيف بلوم للمجال المعرفي.

10- يصوغ أهدافًا سلوكية مختلفة بحسب مستويات المجال المعرفي.

11- يعدّد مستويات المجال الوجداني.

12- يرسم شكلًا يوضّح مستويات المجال الوجداني.

13- يعطي رأيه في تصنيف كراثول للمجال الوجداني.

14- يصوغ أهدافًا سلوكية مختلفة بحسب مستويات المجال الوجداني.

15- يعدّد مستويات المجال النفس حركي.

16- يرسم شكلًا يوضّح مستويات المجال النفس حركي.

17- يعطي رأيه في تصنيف سمبسون للمجال النفس حركي.

18- يصوغ أهدافًا سلوكية مختلفة بحسب مستويات المجال النفس حركي.

الهدف التربوي: هو المحصلة النهائية للعملية التربوية، والغاية التي ننشد نوالها في الحياة المدرسية، وهو قصد يعبر عنه بجملة، أو بعبارة مكتوبة، أو غير مكتوبة تصف تغييرًا مقترحًا في سلوك المتعلّم، ويعد ذلك السلوك التعليمي النتاج التعليمي المراد بلوغه عند نهاية العملية التعليمية.

السلوك: الاستجابة التي تصدر من الفرد ردًّا على منبّه، سواء كانت الاستجابة ظاهرية تأخذ شكل الفعل أم القول، أو داخلية مستترة.

المنبه: قد يكون مصدره خارجيًا(المعلّم مثلًا)، أو داخليًا المتعلم نفسه.

أهمية الأهداف التربوية في العملية التعليمية:

الأهداف دائمًا تكون هي نقطة البداية لأي عمل سواء كان هذا العمل في إطار النظام التربوي، أم في أي نظام آخر؛ فهي تُعدُّ بمثابة القائد والموجّه للأعمال كافة.

وإنَّ وضع الأهداف يشكّل الخطوة الضرورية الأولى في أية عملية تعليمية، وتعتبر الأهداف الموجه الرئيس للمدرس والمتعلّم على حد سواء؛ إذ ينبغي على كلٍّ منهما أن يكون على بيّنة من أهداف هذه العملية، فعلى المدرس أن يعرف ماذا يريد من طلبته أن يتعلّموا، وكيف ينبغي أن "يسلكوا" بعد التعليم، وما هي المادة التعليمية التي سيدرّسها لهم، وعلى المتعلم أن يعرف "الأداء" الذي يترتب عليه القيام به بعد التعلّم، وينظّم جهوده ونشاطاته من أجل إنجاز ما خطّط له للوصول لهذا الأداء.

مصادر اشتقاق الأهداف التعليمية:

1- **فلسفة المجتمع والتربية وحاجاتهما:** تُعد هذه الفلسفة المصدر الأساس لاشتقاق الأهداف التعليمية؛ ففلسفة التربية هي انعكاس لفلسفة المجتمع؛ لذا تكون الأهداف التربوية مختلفة بين المجتمعات، ولأنَّ المنهج ينبغي أن يحقق أهداف المجتمع، لا بُدَّ أن تصاغ الأهداف في كلٍّ مجتمع تبعًا لثقافته، والعادات والتقاليد التي يعمل بها، وكذلك التخطيط لاحتياجاته وتلبيتها، وبالتأكيد فإنَّ فلسفة التربية تعمل على ذلك من طريق الأهداف.

2- طبيعـة المـتعلّم وعمليـة التعلـيم: ينبغـي أن يؤخـذ بعـين الاعتبـار فـي اشـتقاق الأهداف التعليمية طبيعة المتعلّم وحاجاته، وميوله واتجاهاته، واستعداداته؛ حتى تُتاح لـه الفرصـة فـي إظهـار مـا يكمن فـي داخلـه، والعمل علـى تنميتـه، وكذلك ينبغـي أن تراعـى جوانـب شخصيته كلّها وخصـائص كل جانـب، وكذلك ينبغي الاهتمـام بعمليـة التعلّم والبيئـة التعليميـة التـي تحدث فيها والعودة إليها فـي اشتقاق الأهداف؛ لأنَّ لكل بيئة تعليمية أهدافًا خاصة بها.

3- المتخصصون في المادة: لا يخفى علـى القارئ الدور الكبير للمتخصصين في المـادّة العلميـة أو المتخصصـين فـي مجـال المنـاهج وطرائـق التـدريس، عنـد اشـتقاق الأهداف التعليميـة؛ فـالخبرة لهـا الـدور الأسـاس فـي أي عمل، وحتـى يكتـب للأهداف التربويـة النّجـاح والصـياغة الجيّدة؛ ينبغـي أن يكـون الخبـراء والمختصـون مصـدرًا مـن مصادرها.

4- التطور التكنولوجي والعلمي: نحن اليوم في عصر الحداثة السريعة جدًا والتطور التكنولـوجي والعلمـي؛ لـذا ينبغـي علينـا عـدّ هـذا التطـور مصـدرًا مهمًّـا فـي اشـتقاق الأهـداف؛ فالوسـائل التعليميـة فـي تطـور دائـم، وكـذلك المنـاهج التعليميـة قـد تكـون ألكترونية نوعًا ما، وكل هذا التطور يؤثر في الأهداف.

مستويات الأهداف التربوية:

يمكن تقسيم الأهداف التربوية على:

1 - الأهداف العامة:

تتصـف هـذه الأهـداف بدرجـة عاليـة مـن العموميـة، وهـي تحتـاج إلـى زمـن طويـل حتى تتحقق لدى المتعلّمين، ورغم عمومية صياغتها إلّا أنَّها ضرورية؛ لأنَّها تساعد في وضع معايير للمنهج الدراسي.

والأهداف العامة تشمل:

أ- الغايات التربوية العامة.

ب- أهداف مرحلة دراسية معيّنة (أهداف المرحلة الابتدائية، وأهداف المرحلة الثانوية، وأهداف المرحلة الجامعية).

ج- الأهداف التربوية لحقلٍ دراسيٍّ معيّن في مرحلة دراسية معينة.

د- الأهداف التربوية لمادة معينة في صف دراسيّ معيّن.

2 - الأهداف الخاصة:

وترتبط بموضوعات دراسيّة معيّنة أو بوحدات تدريسيّة، وهذه الأهداف توضّح ما ينبغي أن يتعلّمه المتعلّم من دراسة موضوعات معيّنة، وتكون صياغتها أكثر تحديدًا وتخصيصًا من الأهداف العامة:

والأهداف الخاصة تشمل:

أ- الأهداف التعليميّة لفصل دراسيّ أو وحدة دراسية معينة.

ب - الأهداف السلوكية الخاصة بكل موضوع أو حصة دراسية.

وسنتطرق هنا إلى الأهداف السلوكية باعتبار أنَّ المدرس هو المعنيّ بصياغة هذه الأهداف:

3- الأهداف السلوكية:

الهدف السلوكي هو وصف دقيق وواضح ومحدّد لناتج التعلّم المرغوب تحقيقه من المتعلّم على هيأة سلوك قابل للملاحظة والقياس، ويُصاغ من الأهداف الخاصة.

يمكن تحقيق الأهداف السلوكية من طريق حصة دراسية واحدة، وهذه الأهداف تحدّد سلوك المتعلّم على أن يكون هذا السلوك ظاهرًا، ويمكن ملاحظته والحكم عليه، كما ينبغي أن يتحدّد المستوى الذي ينبغي أن يصل إليه هذا السلوك، والذي يقبل أو يرفض أداء المتعلّم على أساسه.

مميزات الأهداف السلوكية:

من مميزات الأهداف السلوكية أنَّها:

1 – تساعد المدرس على معرفة وتوضيح الاتجاه الذي ينبغي أن يسير فيه.

2- تساعد المدرس في اختيار الطرائق، والأساليب، والأنشطة، والوسائل التعليمية الملائمة.

3 – تساعد المدرس في بناء الاختبارات التحصيلية الملائمة.

4- تساعد المدرس على تحديد الزمن اللازم لتدريس المواضيع الدراسية.

5-تساعد المدرس على تحديد مهمّته في العملية التعليميّة؛ إذ تمكنه من معرفة مدى اقترابه أو ابتعاده عن الهدف الذي يعمل على تحقيقه.

6- تساعد المدرس على تحسين أدائه من طريق الثقة بالنفس، وتقليل الاضطراب الناتج عن العشوائية في التدريس.

7 – تساعد المدرس على تحقيق النمو الشامل المتكامل للمتعلّم وذلك من طريق مراعاة الاتساق بين الأهداف المتنوعة.

8- تساعد المتعلم على إتقان المادة التعليمية.

9- تعزّز سلوك المتعلّم وتشعره بالنجاح والإنجاز وتزوّده بتغذية راجعة فورية.

10- تساعد في تقييم المتعلّم بشكل محدّد دقيق؛ إذ يتم التقويم على ضوء الأهداف المحددة في بداية الدرس.

11- تبسط المحتوى التعليمي؛ لأنَّها تحلّل محتوى المهمّة التعليمية المركّبة إلى أجزاء صغيرة يسهل تعليمها وتعلمها.

12- تسهم في تصميم منظومة التدريس؛ إذ تساعد مصممي التدريس على اختيار المحتوى، وتحديد إجراءاته، والوسائل والأنشطة الملائمة، ووسائل التقويم وأدواته.

مبادئ صياغة الأهداف السلوكية:

على المدرس أن يراعي عند صياغته الأهداف السلوكية مجموعة من المبادئ منها:

1 – أن تركّز الأهداف السلوكية على النّواتج التعليميّة الهامّة، والابتعاد عن النواتج الهامشية.

2 – تنويع الأهداف السلوكية؛ لتغطي ـ قدر المستطاع ـ المجالات جميعها (المجال المعرفي، والمجال الوجداني، والمجال النفس حركي)، وجميع المستويات لهذه المجالات.

3 – أن تراعي الأهداف حاجات المتعلّم وخصائصه النّمائية؛ إذ تشتمل على نواتج وخبرات تتلاءم والمستوى العقلي للمتعلّم وتلبّي حاجاته.

4 – أن تكون الأهداف محدّدة وواضحة الصياغة، وأن يتجنّب استعمال الأفعال الغامضة التي يصعب قياسها مثل: يدرك، يستنير، يصبح قادرًا ...إلخ..

5 – أن تكون الأهداف قابلة للملاحظة والقياس؛ إذ يسهل الحكم على تحققها لدى المتعلم.

6 – أن يُصاغ الهدف بدلالة سلوك المتعلّم وليس المدرس.

7 – ينبغي أن لا يشتمل الهدف على أكثر من ناتج تعليميّ واحد.

8 – أن يكون الهدف واقعيًا يمكن تحقيقه خلال الموقف أو النشاط التعليمي.

9 – أن يُصاغ الهدف السلوكيّ على النّحو الآتي:

(أن + الفعل السلوكي + المتعلّم + المحتوى التعليميّ + شرط الأداء.)

وبهذا يمكن تلخيص مواصفات الهدف السلوكي الجيّد بالآتي:

(الوضـوح، والمحتـوى التعليمـي، والسـلوك الملاحـظ، والمسـتوى الأكـاديمي، والشـروط، والمعيار، وعدم الازدواجية، والدرجة).

تصنيف الأهداف السلوكية:

هناك ثلاثة مجالات للأهداف السلوكية:

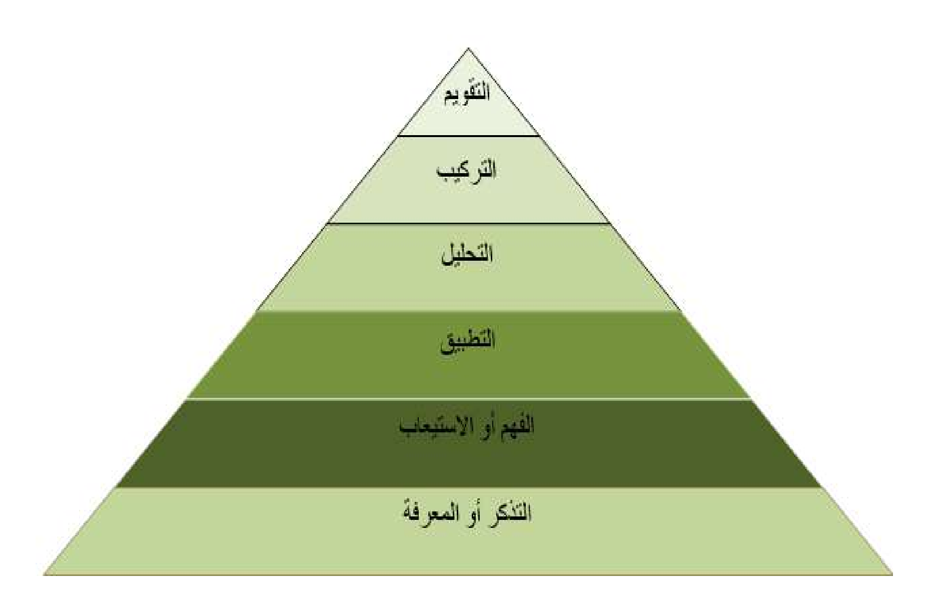
أولًا – المجال المعرفيّ: ويشمل الأهداف التي تؤكّد نواتج التعلّم العقليّة مثل: المعرفة، والفهم، ومهارات التفكير.

ثانيًا – المجال الوجدانيّ: ويشمل الأهداف التي تؤكّد على المشاعر والانفعالات مثل: الميول، والاتجاهات، والقيم، والتوافق الشخصي والاجتماعي.

ثالثًا – المجال النفس حركي: ويشمل الأهداف التي تهتم بالمهارات والتآزر الحركي الذي يتضمن العضلات الصغيرة والكبيرة.

وفيما يلي سنتناول هذه المجالات الثلاثة:

أولًا– المجال المعرفي: يهتم هذا المجال بالأنشطة الذهنية والعقلية، قام بلوم وزملاؤه بتقسيم المجال المعرفي على ستة مستويات تتدرج من السهل إلى الصعب فالأصعب، ويعدّ كلّ مستوى من مستويات هذا المجال مطلبًا سابقًا للمستوى الذي يليه، فمستوى المعرفة أو التذكّر شرط أساسي لحدوث عملية الفهم في المستوى الثاني، وتمثل كلًا من المعرفة والفهم مطلبًا ضروريًا لعملية التطبيق وهكذا. ويمكن تمثيل هذه المستويات بالشكل الهرمي الآتي:



شكل (8) يوضح مستويات تصنيف بلوم للمجال المعرفي

واضح من تصنيف بلوم وزملائه للمجال المعرفي أنَّ المعيار في التدرج هو درجة تعقيد العمليات العقلية، فالمستويات الدنيا (التذكر–الفهم–التطبيق) تتطلب قدرًا أقل من المعالجة الذهنية من المستويات العليا (التحليل – التركيب – التقويم) التي تتطلب أعلى درجات الفهم والقدرة على مناقشة الأفكار وتحليلها، والحكم عليها.

1 – مستوى التذكّر أو المعرفة أو الحفظ: يتضمن هذا المستوى تذكّر التفاصيل والنصوص، والحقائق، والعموميات، والمصطلحات والأسماء والرموز، والمبادئ، والقوانين، والأسباب، ويشير هذا المستوى إلى قدرة المتعلم على تذكر واستدعاء المعلومات المخزونة بالذاكرة، والتي تعلّمها سابقًا.

إنَّ التعلّم في هذا المستوى لا يتطلب من المتعلم إجراء أية عمليات عقلية على نواتج التعلم، باستثناء الجهود التي يبذلها في تخزين هذه المعلومات في الذاكرة واسترجاعها.

ومن الأفعال السلوكية المستعملة في هذا المجال: (يعدّد، يذكر، يحدّد، يعرف، يسمّي، يكمل، يسترجع، يحفظ، يسجّل، يكتب، ...الخ).

ومن أمثلة الأهداف لهذا المستوى:

- أن يسمّي المتعلّم الجهات الأربع.
- أن يعرف المتعلّم مفهوم التعلّم.
- أن يذكر المتعلّم أسماء الخلفاء الراشدين.
- أن يعدّد المتعلّم مؤلفات الشاعر.
- أن يعرف المتعلّم الفاعل.

2 – مستوى الفهم أو الاستيعاب: هذا المستوى يلي مستوى التذكّر والحفظ، ويقصد به امتلاك معنى المادة؛ إذ يقوم المتعلّم باسترجاع المعلومات التي درسها، ولكن بصورة مغايرة، وباستعمال لغته الخاصة، وهذا لا يتم إلا إذا فهم المتعلّم ما تعلّمه.

ومن الأفعال السلوكية المستعملة في هذا المجال:(يشرح، يبيّن، يعلّل، يوضّح، يترجم، يلخّص، يفسّر، يستنتج، يعرف بلغته الخاصة، يحوّل، ...الخ).

ومن أمثلة الأهداف لهذا المستوى:

- أن يترجم المتعلّم النص المكتوب باللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية.
- أن يعلّل المتعلّم تحريم الإسلام لشرب الخمر.
- أن يوضّح المتعلم الآثار السلبية المترتبة على الهجرة من الريف إلى المدينة.
- أن يعرف المتعلّم بلغته الخاصة مفهوم الطاقة.
- أن يقارن المتعلّم بين الفعل والفاعل.

3– مستوى التطبيق: يتطلب الأمر من المتعلّم في هذا المستوى أن يعمل على تطبيق الحقائق، والمفاهيم، والتعميمات، والنّظريات، والمبادئ، والقوانين، والطرائق، والأساليب، والأفكار والآراء التي درسها وفهمها، في مواقف تعلّمية جديدة سواء داخل الحجرة الدراسية أم في الحياة اليومية.

ومن الأفعال السلوكية المستعملة في هذا المجال: (يحل، يجمع، يطرح، يضرب، يقسّم، يطبق، يوظّف، يحسب، يستعمل، يقرأ، يكتشف، يستخرج، يتلو، يلقي، ...إلخ).

ومن أمثلة الأهداف لهذا المستوى:

- أن يعرب المتعلّم الكلمات التي تحتها خط.
- أن يحسب المتعلّم مساحة غرفة الصف.
- أن يحدّد المتعلّم الاتجاهات الجغرافية باستعمال البوصلة.
- أن يجد المتعلّم ناتج قسمة العدد 400 على العدد 80 باستعمال القسمة الطويلة.

4- مستوى التحليل: يتطلّب مستوى التحليل من المتعلّم تصنيف المادة التعليمية، وتجزئتها إلى مكوناتها، وفهم العلاقة بين هذه المكونات، وأن يتعرف على المبدأ الذي ينظم بنية هذه المادة.

ومن الأفعال السلوكية المستعملة في هذا المجال: (يحلّل، يقارن، يفرّق، يقسّم، يجزّئ، يوازن، يصنّف، يوزّع، ...إلخ).

ومن أمثلة الأهداف لهذا المستوى:

- أن يقارن المتعلّم بين واجبات العامل وحقوقه في الإسلام.
- أن يفرّق المتعلّم بين الحديث القدسيّ والقرآن الكريم.
- أن يصنّف المتعلّم الحيوانات بحسب نوع غذائها.
- أن يحلّل المتعلّم الدور الذي تلعبه الزراعة في حياة الشعوب.
- أن يوضّح المتعلّم الغرض من قصيدة الشاعر.

5- مستوى التركيب: التركيب عكس التحليل الذي يتضمن تجزئة المادة التعليمية إلى عناصرها الدقيقة، بينما يعمل التركيب على تجميعها في قالب ومضمون جديد، ويشير

مستوى التركيب إلى القدرات اللازم توافرها لدى المتعلم؛ للتأليف بين الوحدات، والعناصر، والأجزاء؛ إذ تتشكّل بنية كلية جديدة، ويؤكد هذا المستوى عادة على الإنتاج الإبداعيّ للمتعلّم.

ومن الأفعال السلوكية المستعملة في هذا المجال: (يركّب، يؤلّف، يربط، يصوغ، يقترح، يخطّط، يرتّب، يعدّل، يصمّم، ...إلخ).

ومن أمثلة الأهداف لهذا المستوى:

- أن يضع المتعلّم خطة لرحلة علمية.
- أن يقترح المتعلّم حلًا لمشكلة التلوث المائي.
- أن يصمّم المتعلّم أداة لقياس وتحديد اتجاه الهواء.
- أن يكتب المتعلّم قصة حول موضوع الجهاد.

6- مستوى التقويم: هذا المستوى يشير إلى قدرة المتعلّم في الحكم على قيمة المواد التعليمية، وعلى الأشياء، والحوادث، والأشخاص، والمؤسسات، والمشاريع، والأنظمة، والقوانين والتعليمات في ضوء معايير داخلية خاصة بالتنظيم، ومعايير خارجية تتعلّق بالهدف من التقويم. وقد يحدّد المتعلّم هذه المعايير أو قد يقوم بتطويرها، كما قد تُعطى له من جانب المدرس أو من غيره.

ومن الأفعال السلوكية المستعملة في هذا المجال: (يحكم، يقرّر، يوازن، يقيم، يناقش، يفنّد، يبرّر، يعطي رأيًا، ينقد، يدافع).

ومن أمثلة الأهداف لهذا المستوى:

- أن يقوّم المتعلّم دور علماء المسلمين في تطور الحضارة الغربية.

- أن يعرب المتعلم عن رأيه في البرامج التلفزيونية الدينية.
- أن يفنّد المتعلّم ما ورد عن وعد بلفور بشأن إقامة وطن قومي لليهود في فلسطين.
- أن ينقد المتعلّم عبث المواطنين بالآثار التاريخية.
- أن يحكم المتعلّم على مدى جودة قصيدة الشاعر من الناحية اللغوية.

ثانيًا – المجال الوجداني:

يلعب المجال الوجداني أو العاطفي دورًا أساسيًا في العملية التعليميّة التعلّمية؛ لأنَّه يركّز على بناء أمور في غاية الحيوية والأهمية بالنّسبة للمتعلّمين، وهي تكوين القيم والاتجاهات والمشاعر الإيجابية وتنميتها لديهم في مختلف المراحل التعليمية.

تصنيف الأهداف الوجدانية:

اقترح كراثول وزملاؤه عام (1964) تصنيفًا للأهداف الوجدانية يتضمن خمسة مستويات هي:

1 – الاستقبال (التقبل).

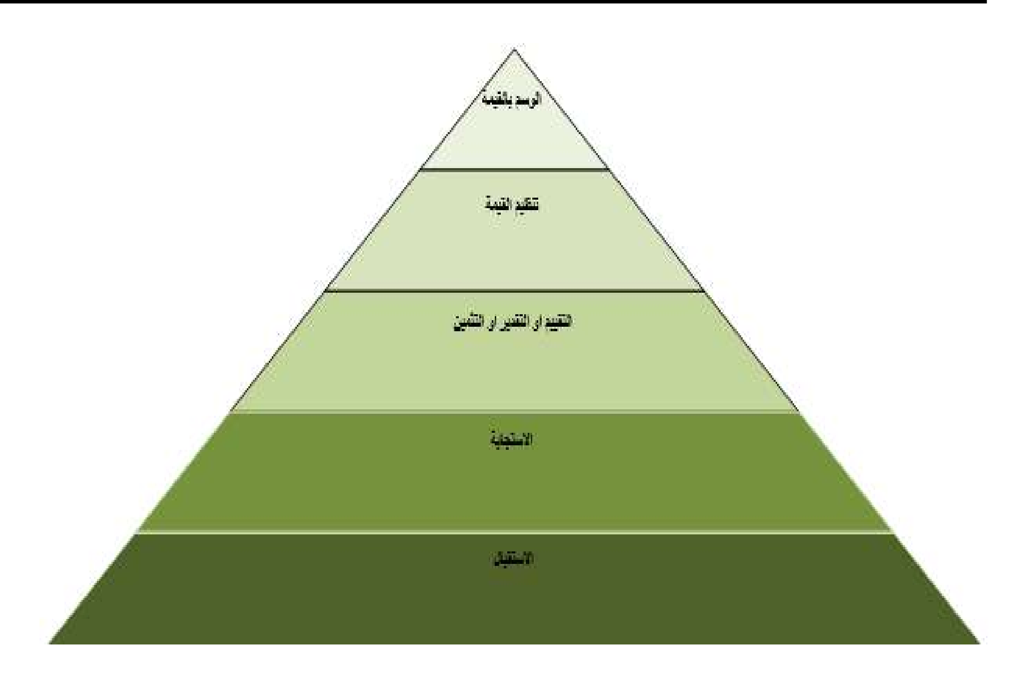
2 – الاستجابة.

3 – التقييم أو التقدير أو التثمين.

4 – تنظيم القيمة.

5– مستوى الوسم بالقيمة أو المركب القيمي.

إنَّ تقسيم كراثول للمجال الوجداني أو العاطفي يبدأ بالسهل اليسير في قاعدة الهرم، وينتهي بالمعقّد والصعب في قمته.



شكل (9) يوضح تصنيف كراثول للأهداف الوجدانية

1 – **الاستقبال:** يعني ميل المتعلّم إلى الإصغاء والانتباه والإحساس بالمثيرات الخارجية، ومن أفعال هذا المستوى: **(يتقبّل، يعي، يصغي، يهتم، يبدي الرغبة)**، وتتراوح الأهداف هنا من الوعي بوجود شيء ما إلى الانتباه الاختياري المضبوط.

ومن أمثلة الأهداف لهذا المستوى:

- أن ينتبه المتعلّم إلى حديث المدرس.
- أن يبدي المتعلّم اهتمامًا بالاستماع إلى المناقشات الصفية.
- أن يصغي المتعلّم إلى التعليمات المدرسية.
- أن يظهر المتعلّم اهتمامًا بالواجبات البيتية.

2 – **الاستجابة:** وهنا لا يكتفي المتعلّم بالتقبّل والانتباه، بل يقوم ببعض الأنشطة الإيجابية أثناء استغراقه في هذا النشاط، ويركّز هذا المستوى على الاهتمامات المدعمة بالرغبة، والمتعة وتحمّل المسؤولية، ومن أفعال الاستجابة: **(يطيع، يستجيب، يمارس، يستمتع، يشارك، يتطوّع، يطلع، يوافق، يجد متعة، يتحمّل المسؤولية)**.

ومن أمثلة الأهداف لهذا المستوى:

- أن يتذوّق المتعلّم عذوبة ترتيل آيات من الذكر الحكيم.
- أن يستجيب المتعلّم للعمل ضمن مجموعة المحافظة على البيئة من التلوّث.
- أن يشارك المتعلّم في حملة التبرّع بالدم لمساعدة المرضى.
- أن يستمتع المتعلّم ببرنامج النّشاط الرياضي في المدرسة.
- أن يجد المتعلّم متعة في قراءة القصة.

3 – التقييم أو التقدير أو التثمين: ويقصد به إعطاء قيمة أو تقدير للأشياء أو الظواهر أو أنماط السلوك، ويرتبط هذا النوع بمفهومَي القيمة والاتجاه؛ ذلك أنّ العنصر الرئيس المميز لسلوك المتعلّم هنا أنَّه ليس مدفوعًا بالحاجة إلى الانصياع والطاعة، وإنَّما نتيجة الالتزام بقيمة أو اتجاه.

ومن الأفعال السلوكية المستعملة في هذا المستوى: (يقيم، يقدّر، يختار، يجادل، يدعم، يحتجّ، يثمن، يناقش).

ومن أمثلة الأهداف لهذا المستوى:

- أن يقدّر المتعلّم دور الأنصار في تأييد الدعوة الإسلامية.
- أن يثمّن المتعلّم جهود العلماء في التطور التكنلوجي لإسعاد الشعوب.
- أن يقوّم المتعلّم أفكار فلاسفة اليونان في إبرازهم لأهمية القيم المثالية في حياة الناس.
- أن يدعم المتعلّم جهود فريق مدرسته الرياضي.
- أن يختار المتعلّم أجمل بيت في القصيدة.

4 – تنظيم القيمة: ويعني قدرة المتعلّم على تنظيم القيم في نسق، وعلى حلِّ التناقضات بينها، ويتضمّن هذا النوع تفهّم القيمة وتقبّلها وبناء إطار قيمي يخلو من

التناقض وقابل للتغير كلّما ظهرت قيم جديدة، وعليه فهو يتضمّن قدرة المتعلّم على تنظيم القيمة في شكل معين؛ فإذا آمن بقيمة العلم والثروة والحرية فقد يجعل قيمتَي العلم والثروة في خدمة الحرية، وقد يتغير هذا الأمر بعد مدة فيجعل الثروة والحرية في خدمة العلم والتقدم.

ومن الأفعال السلوكية المستعملة في هذا المستوى: (ينظّم، يخطّط، يوازن، يعدّل، يضع خطّة، يرتّب، يربط).

ومن أمثلة الأهداف لهذا المستوى:

- أن ينظّم المتعلّم ندوة تهدف إلى الابتعاد عن الغيبة والنّميمة المنتشرة بين الناس.
- أن يدافع المتعلّم عن الفوائد النّفسية والمعنوية للمكتبة المدرسية.
- أن يخطّط المتعلّم لعمل ندوة حول الأضرار المعنوية والمادية التي تلحقها ظاهرة التدخين في الأفراد والمجتمعات.
- أن يضع المتعلّم خطّة للمحافظة على الآثار التاريخية.

5 –الوسم بالقيمة أو المركب القيمي: هذا هو أعلى مستوى من مستويات الأهداف الوجدانية، وفي هذا المستوى صار المتعلّم خاضعًا لنظام معيّن من القيم، وأصبح سلوكه يتكيّف مع هذه القيم ويمارسها؛ إذ تصبح هذه القيم وسمًا تدل على طراز حياته أو أسلوب سلوكه، ويوصف بالتعاون أو التسامح.

ومن الأفعال السلوكية المستعملة في هذا المستوى: (يؤمن، يعتز، يشكّل، يبرهن، يحترم، يتّصف، يثق، يواظب، يلعب دورًا).

ومن أمثلة الأهداف لهذا المستوى:

- أن يؤمن المتعلّم بالله وملائكته ورسله.
- أن يعتز المتعلّم بالدين الإسلامي.

- أن يتصف المتعلّم بصفة العلمية في التفكير.
- أن يحترم المتعلم آراء الآخرين وحرياتهم وممتلكاتهم.

من أهم مشكلات قياس الجانب الوجداني هي: صعوبة تحديد السمة المقاسة، وصعوبة التعرّف على السلوك الدال على السمة أو الخاصية، وعدم توافر أدوات قياس موضوعية، إضافة إلى صعوبة إعداد مقاييس لقياس السمات في هذا المجال، بالإضافة إلى تمتّع السمات الانفعالية بدرجة ثبات منخفضة نسبيًا وبشكل خاص في المراحل العمرية الدُنيا، بمعنى تنوّع الاتجاهات والقيم وعقائد الأفراد وعدم ثبوتها.

ثالثًا – المجال النفس حركي (المهاري):

يشمل هذا الجانب الأهداف التي تعبّر عن المهارات اليدوية والمهارات الحركية كالسباحة، والرمي، والقدرة على تناول الأدوات والأجهزة واستخدامها، كاستخدام الكمبيوتر وتصميم الأجهزة، أي إنَّ المهارة هي القدرة على القيام بأداء معين يتطلّب التناسق الحركي النفسي والعصبي بدقة وسرعة، وفي وقت محدد من دون أخطاء.

وصنفت سمبسون الأهداف النفس حركية في سبعة مستويات هي:

1- مستوى الإدراك.

2- مستوى التهيؤ.

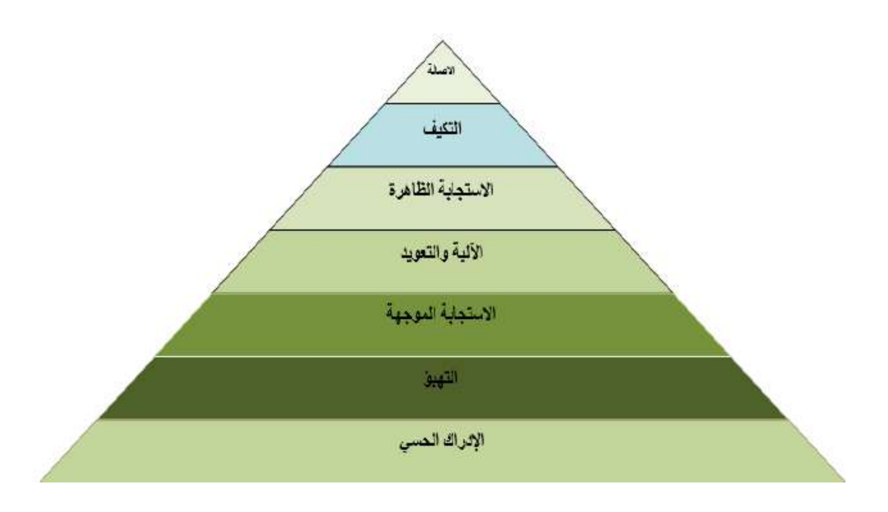
3- مستوى الاستجابة الموجهة.

4- مستوى الآلية والتعويد.

5- مستوى الاستجابة الظاهرة المعقدة.

6- مستوى التكيف.

7- الأصالة.



شكل (10) يوضح مستويات المجال النفس حركي

1- **الإدراك الحسي:** يشير إلى إثارة وتوجيه حواس المتعلّم إلى مثيرات معينة تتعلق بالسلوك الحركي.

ومن الأفعال السلوكية المستعملة في هذا المستوى: (يختار، يصف، يكتشف، يفرّق، يميّز، يحدّد، يعزل، يربط).

ومن أمثلة أهداف هذا المستوى:

- أن يحدّد المتعلّم المكان الملائم للقيام بعملية الوضوء.
- أن يختار المتعلّم المواد اللازمة لرسم الخلية النباتية.
- أن يميّز المتعلّم الأدوات والمواد اللازمة لعمل تجربة الجرس الكهربائي في مادة الفيزياء.
- أن يختار المتعلّم الألوان الأكثر ملاءمة لرسم خريطة تضاريس الوطن العربي.

2 – **التهيؤ (الميل أو الاستعداد):** يشير إلى إثارة استعداد المتعلّم واهتمامه لممارسة السلوك الحركي.

ومن الأفعال السلوكية المستعملة في هذا المستوى: (يستعد، يباشر، يشرح، يتحرّك، يبدي الرغبة، يجيب، يبرهن، يتطوّع، يرغب).

ومن أمثلة الأهداف لهذا المستوى:

- أن يبدي المتعلّم الرغبة في أداء خطوات الوضوء أمام زملائه.
- أن يستعد المتعلّم لعمل وسيلة تعليميّة توضّح أقسام الكلام.
- أن يتطوّع المتعلّم للاشتراك في مسرحية عن الشاعر المتنبي.
- أن يبرهن المتعلّم على الرغبة في الاشتراك بالتدريب على السباحة.

3 – الاستجابة الموجهة: يشير إلى قدرة المتعلّم على القيام بـ أو تقليد السلوك الحركي، ولكن تحت إشراف الآخرين.

ومن الأفعال السلوكية المستعملة في هذا المستوى: (يقلّد، يجرّب، يحاكي، يجري، يحاول، يعيد).

ومن أمثلة الأهداف لهذا المستوى:

- أن يقلّد المتعلّم المدرس في أداء خطوات التيمم.
- أن يحاكي المتعلّم المدرس في كتابة الخط الكوفي.
- أن يجرّب المتعلّم في المختبر تفاعل كل من كلوريد الصوديوم وحامض الكبريتيك، كما شاهد المدرس من قبل.
- أن يعيد المتعلّم رسم خط سير حملة محمد علي باشا إلى بلاد الشام، كما رسمها المدرس.

4 –الآلية والتعويد: يشير إلى قدرة المتعلم على القيام بالسلوكيات الحركية غير المعقّدة بطريقة آلية؛ نتيجة لكثرة الممارسة والتكرار لهذه السلوكيات.

ومن الأفعال السلوكية المستعملة في هذا المستوى: (يتعوّد، يبرهن، يعتاد، يرسم، يعمل، يؤدّي، يستعمل، يحرّك، يقود).

ومن أمثلة أهداف هذا المستوى:

- أن يتعوّد المتعلم على تأدية خطوات الصلاة وحركاتها من دون عناء.
- أن يؤدّي المتعلّم خطوات الوضوء عمليًا بيسر وسهولة.
- أن يقيس المتعلّم الزوايا المختلفة بشكل اعتيادي، باستعمال المنقلة.
- أن يستعمل المتعلّم التمويه في أثناء التصويب بكرة اليد بطريقة آلية.

5 – الاستجابة الظاهرة المعقّدة: يشير إلى قدرة المتعلّم على إنجاز المهارات الحركية المعقدة التي تحتاج إلى الدقة والضبط والتحكّم.

ومن الأفعال السلوكية المستعملة في هذا المستوى: (يثبت، يصنع، يرسم، ينسّق، ينظّم، يطبّق، يؤدّي بدقة).

ومن أمثلة أهداف هذا المستوى:

- أن يعمل المتعلّم وسيلة تعليميّة عن الأسماء الخمسة.
- أن يصنع المتعلّم مكعبًا من الخشب.
- أن يثبت المتعلّم المهارة في عملية إجراء تجربة فصل البنزين عن الماء.
- أن ينظّم المتعلّم معرضًا فنيًا للخرائط الجغرافية المختلفة.

6 – التكيّف: يشير إلى قدرة المتعلّم على القيام بالسلوك الحركي بأكثر من طريقة تبعًا لطبيعة المواقف المختلفة.

ومن الأفعال السلوكية المستعملة في هذا المستوى: (يعدّل، يحكم، يتكيّف، يغيّر، ينقّح، يعيد تنظيم، يعيد ترتيب).

ومن أمثلة أهداف هذا المستوى:

- أن يعدّل المتعلّم من أداء زميله في التجويد، بناءً على الأحكام الخاصة بذلك.
- أن يعيد المتعلّم ترتيب بطاقات مبعثرة طرحها زميله؛ للوصول إلى شكل هندسي، معتمدًا على نفسه.

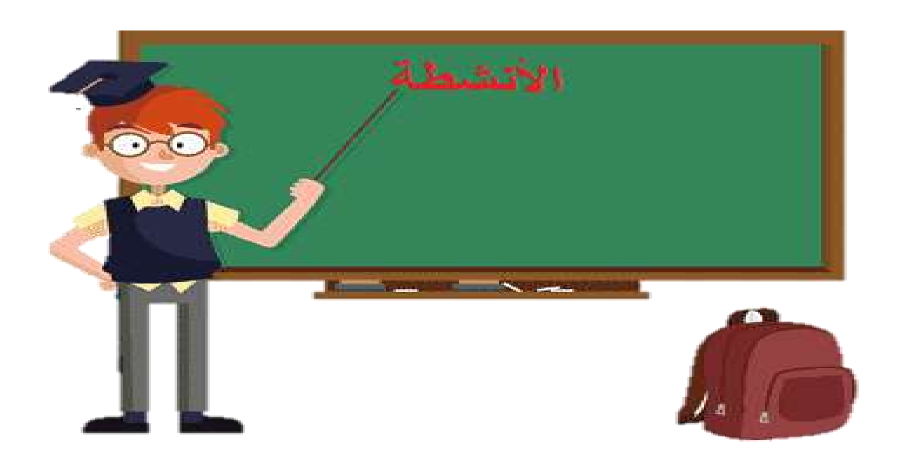
- أن يحكم المتعلّم على مجموعة من الخرائط التاريخية لقارة أوربا قبل وأثناء وبعد الحرب العالمية الثانية، في ضوء قراءاته التاريخية ومهارته في رسم الخرائط.
- أن ينقّح المتعلّم الأشكال التوضيحية التي قام برسمها زملاؤه في الصف، وتدور حول موضوعات فلسفية معينة.

7 – **الأصالة أو الإبداع:** يشير إلى قدرة المتعلّم على تطوير سلوكيات ومهارات حركية جديدة.

ومن الأفعال السلوكية المستعملة في هذا المستوى: **(يصمّم، يبدع، يقترح، يقدّم، يعرض، يركّب، يبتكر، يؤلّف، يخطّط).**

ومن أمثلة أهداف هذا المستوى:

- أن يبدع المتعلّم في عمل مجسّم لغزوة الخندق وكيفية تقهقر المشركين، بالاعتماد على نفسه.
- أن يصمّم المتعلّم جرسًا كهربائيًا، باستعمال مواد خام بسيطة وذات كلفة منخفضة.
- أن يبتكر المتعلّم جهازًا بسيطًا لقياس موجات الصوت، باستعمال مواد من البيئة المحلية.
- أن يؤلّف المتعلّم مجموعة من المواد الأولية لصنع عجينة ورق الجرائد؛ من أجل عمل خريطة مجسمة لشبه جزيرة العرب.



نشاط (1) / ناقش مع بعض المدرسين هذه العبارة: (إنَّ وضع الأهداف يشكّل الخطوة الضرورية الأولى في أية عملية تعليمية)، ثمّ لخّص أهم النقاط التي تمّ التوصل إليها؟

نشاط (2) / من طريق ملاحظتك لأداء بعض المدرسين في المواقف الصفية بيّن بأسلوبك الخاص مدى استفادتهم من الأهداف التعليميّة مع ذكر الأمثلة؟

نشاط (3) / اختر موضوعًا دراسيًا بحسب تخصصك، وضع له أهدافًا سلوكية متنوعة بحسب مجالات الأهداف السلوكية ومستوياتها؟

نشاط (4) / بيّن مع ذكر الأمثلة كيف يمكنك الاستفادة من الأهداف التربوية في عملية التقويم؟

نشاط (5) / ما رأيك بتصنيفات مجالات الأهداف السلوكية ومستوياتها؟ وهل لديك اقتراح أو تعديل لهذه التصنيفات؟

ثانيًا: مهارة التهيئة والتمهيد للدرس



يتوقّع بعد الانتهاء من المحاضرة أن يكون المتعلم قادرًا على أن:

1 – يصوغ تعريفًا لمهارة تهيئة الدرس بلغته الخاصة.

2 – يقارن بين مفهومَي التهيئة والتمهيد للدرس.

3 – يوضّح فوائد التهيئة للدرس.

4 – يشرح أهداف التهيئة للدرس.

5 – يميّز بين أنواع التهيئة للدرس.

6 – يعطي أمثلة لتهيئة الدرس.

7 – يرسم خريطة مفاهيمية توضّح أنواع التهيئة.

8 – يؤلّف مقالًا عن أهمية التهيئة في التدريس.

9 – يبدي رأيه في استعمال التهيئة في التدريس.

10 – يشرح بأسلوبه الخاص كيفية التمهيد للدرس.

11– يعدّد أهداف التمهيد للدرس.

12– يبيّن شروط التمهيد الجيّد للدرس.

مهارة التهيئة:

يقصد بالتهيئة للدرس الأداءات التي يقوم بها المدرس بقصد إعداد المتعلمين للدرس الجديد؛ إذ يكونوا في حالة ذهنية وانفعالية وجسمية قوامها التلقّي والقبول.

أي هي تهيئة أذهان المتعلّمين بعنصرَي الإثارة والتشويق اللتَين من طريقهما يتمكّن المدرس من جذب انتباه المتعلّمين، وتشويقهم لما سيعرضه من مادة علمية جديدة، واستثارة دافعيّتهم للتعلّم من طريق عرض الوسائل التعليميّة المشوّقة، أو طرح أمثلة من البيئة المحيطة بالمتعلّمين؛ لكي يضمن استمرار نشاطهم الذهني طوال الوقت، وتوصيل ما يريد توصيله لهم بيسر وسهولة، وكذلك تقبّلهم لما يطرحه من أفكار بشوق وحماس.

الفرق بين التهيئة والتمهيد للدرس:

ينبغي عدم الخلط بين مفهوم التهيئة والتمهيد للدرس؛ إذ إنَّ التمهيد ينحصر في التمهيد المنطقي للمادة العلمية الجديدة، أي إنَّ الاهتمام الأول للمدرس ينصبّ على محتوى الدرس فقط، وعلى الرغم من أهمية ذلك إلا أنَّه يهمل ما لدى المتعلّمين من مشاعر واهتمامات ينبغي فهمها والتجاوب معها، حتى يجذب اهتمامهم ويضمن مشاركتهم وتجاوبهم معه أثناء الدرس، وهذا ما تقوم به التهيئة التي هي عبارة عن أداءات المدرس التي يقوم بها من أجل جعل المتعلّم في حالة جسمية وعقلية وذهنية جيّدة.

أهمية مهارة التهيئة:

يحتاج تنفيذ الدرس الذي حُددت له أهداف نوعية إلى توافر قدر كبير من الاهتمام والواقعية لدى المتعلّمين، وقد يكون ذلك من طريق سؤال يوجّهه المدرس إليهم أو من طريق قراءة خبر عليهم، أو عرض عمليّ يقوم به المدرس، أو من طريق عرض مجموعة من الشرائح الشفافة واستخدام المدرس لهذه المداخل يمكن أن يثير اهتمام

المتعلمين وحبّهم للاستطلاع، وتعهّدهم للدرس الجديد، وربطهم بين ما تمّ دراسته وما سوف يُدرس، ويكون عندئذ:

1 – أكثر قدرة على توجيه تساؤلات كثيرة عن موضوع الدرس.

2 – أكثر استعدادًا للتركيز والاهتمام بالموضوع مجال الدرس.

3 – أكثر قابلية للمشاركة في الموقف وجعله أكثر حيويةً وثراءً.

أهداف التهيئة:

أهداف التهيئة هي خلق إطار مرجعيّ لتنظيم الأفكار والمعلومات التي سوف يتضمّنها الدرس ويتحقّق ذلك من طريق:

أ– أن يقرّر المدرس نقطة البداية في الدرس، ويبدأ مع المتعلّمين من حيث هم، ثمّ يتقدّم بهم إلى الأمام في ضوء احتياجاتهم وقدراتهم.

ب – توفير التسلسل الصحيح والمتدرّج والسليم لنقاط الدرس، والأنشطة المختلفة.

ت – توجيه المتعلّمين لتحقيق ما هو متوقّع منهم، مثل كيفية مواجهتهم المواقف الجديدة التي تقابلهم في الدرس، ومتابعتهم للنشاط في التحصيل واستكماله بأنفسهم.

ث – زيادة دافعية المتعلّم؛ لتركيز انتباهه على المادة التعليمية الجديدة وذلك من طريق زيادة مستوى الاهتمام الذي يعطيه كلّ متعلّم للتعلّم والمادة الدراسية؛ إذ ينعكس هذا الاهتمام على أدائه، وحفز المتعلّم على التعلّم؛ إذ يؤكد علماء النفس على أهمية قياس نجاح المدرس باستثارة دافعية المتعلّمين للتعليم وذلك بتهيئتهم لبدء دورة جديدة من النشاط التعليمي.

ج – توفير الاستمرارية في العمليّة التعليميّة من طريق ربط موضوع الدرس بما سبق أن تعلّمه المتعلّمون وبخبراتهم السابقة؛ فالتعليم يصبح ذا معنى بالنسبة للمتعلم إذا تمّ ربط المعلومات الجديدة بما سبق أن تعلّمه من طريق إدخالها في الخريطة المعرفية عنده بما يكون صورة متسقة عن العالم المحيط.

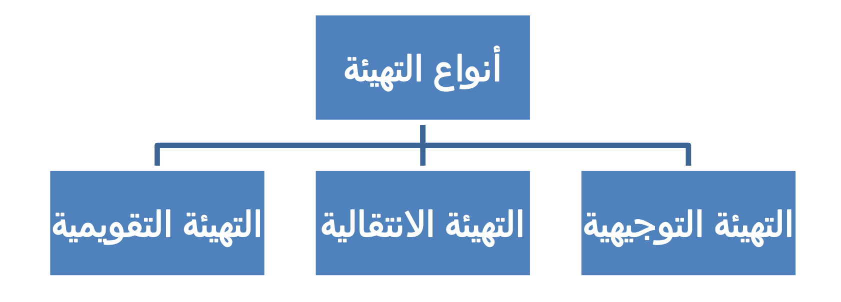
أنواع التهيئة:

يعتقد كثير من المدرسين أنَّ التهيئة تقتصر فقط على بداية الدرس، وهذا التصوّر غير صحيح؛ لأنَّ الدرس عادة ما يشتمل على عدة أنشطة متنوعة، تحتاج كلّ منها إلى تهيئة ملائمة حتى يتحقق الغرض. ومن أنواع التهيئة:

1 – التهيئة التوجيهية: تستعمل أساسًا لتوجيه انتباه المتعلّمين نحو موضوع الدرس، ويستعمل المدرس في التهيئة التوجيهية نشاطًا، أو شيئًا، أو حدثًا – يعرف مسبقًا أنَّه موضع اهتمام من المتعلّمين، أو أنَّ لهم خبرة سابقة به – كنقطة بدء لتوجيه انتباههم نحو موضوع الدرس، أو إثارة اهتمامهم به، كما أنَّها تساعد المتعلّمين في توضيح أهداف الدرس، وعلى تصوّر الأنشطة التعليمية التي سوف يتضمّنها الدرس.

2 – التهيئة الانتقالية: يستعمل هذا النوع من التهيئة أساسًا للانتقال التدريجي من المادة التي سبقت دراستها إلى المادة الجديدة، أو من نشاط تعليمي آخر، ويعتمد المدرس على الأمثلة التي يمكن أن تقاس عليها، وعلى الأنشطة التي يعرف أنَّ المتعلّمين مولعون بها، أو لهم خبرة فيها؛ وذلك لتحقيق الانتقال التدريجي المنشود.

3 – التهيئة التقويمية: تستعمل هذه التهيئة أساسًا لعملية التقييم لما تمّ أن تعلّمه المتعلّمون قبل الانتقال إلى الأنشطة أو الخبرات الجديدة؛ إذ يعتمد هذا النوع إلى حدٍّ كبير على الأنشطة المتمركزة حول المتعلّم لإظهار مدى تمكّنه من المادّة التعليميّة.



شكل(11) يوضح أنواع التهيئة

التمهيد:

إذا كانت **التهيئة** هي محاولة نقل المتعلّمين من حالتهم الذهنية والانفعالية والجسمية خارج الدرس؛ ليكونوا مستعدِّين للدرس، فإنَّ التمهيد هو ربط المتعلمين بموضوع الدرس.

ومن أجل أن يتحقق التمهيد للدرس بشكل جيّد وفعال وتحقيق ما هو مقصود من ورائه، ينبغي على المدرس امتلاك المهارة الجيّدة والفعّالة، والقدرة على التمهيد بشكل منظّم وغير عشوائي من طريق المراجعة الفعلية للمعلومات السابقة والمعارف، والتحضير والإعداد الجيّد للمعلومات الحالية.

أهداف التمهيد:

للتمهيد أهداف عديدة منها:

1 - يوضّح أهمية الهدف التعليمي وكيفية تحقيقه.

2 - يخلق إطارًا مرجعيًا للأفكار والمعلومات التي يتضمّنها الدرس.

3 - يربط الدرس الجديد بالقديم.

4 - يوفِّر الاستمرارية في العملية التعليميّة.

شروط التمهيد الجيد:

من أهم شروط التمهيد الجيّد للدرس، ما يأتي:

1- أن لا يستغرق أكثر من خمس دقائق.

2- أن يرتبط بالدرس دون التعمُّق في تفاصيله.

3- أن تكون معلوماته صحيحة وملائمة لمستوى المتعلّم وعمره.



نشاط (1) / ناقش هذه العبارة: "يعتقد كثير من المدرسين أنَّ التهيئة تقتصر فقط على بداية الدرس". مبينًا وجهة نظرك مع ذكر الأدلة؟

نشاط (2) / باعتبارك الطالب/ المدرس: اذكر بمثال كيف تقوم بتهيئة طلبتك لموقف تعليمي؟

نشاط (3) / صمّم جدولًا وقارن فيه بين أنواع التهيئة للدرس؟

نشاط (4) / ناقش مع مجموعة من المدرسين مهارة التهيئة للدرس، ثمّ قم بتدوين نتائج النقاش على شكل نقاط؟

نشاط (5) / بيّن من وجهة نظرك الفرق الجوهري بين التهيئة والتمهيد للدرس؟

ثالثًا: مهارة التلخيص والغلق للدرس



يتوقّع بعد الانتهاء من المحاضرة أن يكون المتعلّم قادرًا على أن:

1 – يعرف مهارة التلخيص.

2 – يميّز بين أنواع التلخيص.

3 – يرسم خريطة مفاهيمية توضّح أنواع التلخيص.

4 – يقدم أنموذجًا لمخلص سبوري حول مفهوم معين.

5 – يعرف مهارة الغلق.

6 – يقارن بين الغلق الجزئي والغلق النهائي.

7– يرسم مخططًا يوضّح العلاقة بين التلخيص والغلق.

مهارة التلخيص :

يشير التلخيص إلى تلك الأفعال أو الأقوال التي تصدر عن المدرس، التي يقصد بها أن ينهي عرض الدرس نهاية ملائمة.

ومهارة تلخيص الدرس هي أن يقوم المدرس والمتعلّمون بتحديد الأفكار الرئيسة لمحتوى الدرس، وما يتضمّنه من مضامين ومفاهيم وتعاريف وقواعد، ولا بُد أن يتضمّن كذلك الروابط بين النقاط سواءٌ أكانت علامات أم رسومًا أم صورًا توضيحية.

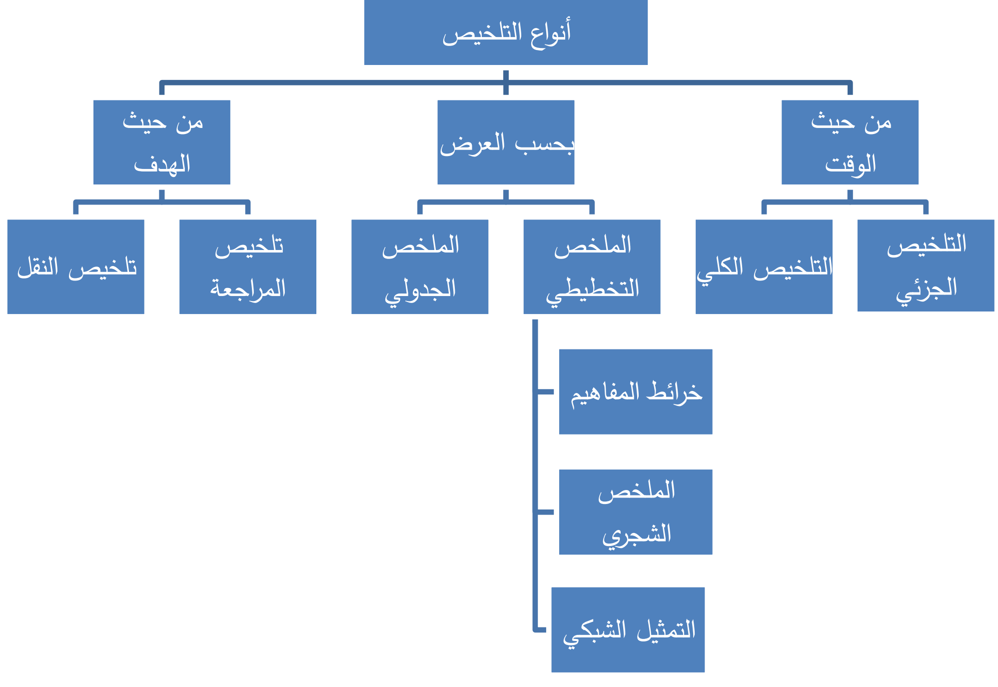
أنواع التلخيص:

يمكن أن نصنف التلخيص إلى عدة أنواع منها:

أولًا– التلخيص من حيث التوقيت.

ثانيًا– التلخيص بحسب العرض.

ثالثًا– التلخيص من حيث الهدف.



شكل (12) يوضح أنواع التلخيص

أولًا– التلخيص من حيث التوقيت:

التلخيص من حيث التوقيت يكون على نوعين، هما:

1- **التلخيص الجزئي:** يقوم المدرس بتلخيص فكرة ما أثناء عرض الدرس، ويمارسها المدرس بحسب ما تقتضيه ظروف الدرس، أو كلّما دعت الحاجة إلى ذلك، ويهدف التلخيص الجزئي إلى التأكّد من فهم المتعلّمين وتواصلهم مع المدرس، فإذا كانت هناك مشكلة في فهم فكرة أو موضوع ما قد سبق شرحها قبل مدة قليلة من الدرس، استطاع المدرس تداركها وإعادة شرحها سريعًا؛ فكلّ ما يلزم المدرس هو وقت قليل للإعادة. أمّا لو بعدت المدة الزمنية بين مرات التلخيص فيصعُب على المدرس تداركها؛ بسبب كثرة أفكار الدرس ومواضيعه.

2- **التلخيص الكلي:** يقوم المدرس بتلخيص أفكار الدرس الرئيسة جميعها، والقواعد الكلية له قبل إنهائه بمدة زمنية محددة.

يهدف التلخيص الكلي إلى:

أ- مساعدة المتعلّمين على الإلمام بجوانب الدرس كافة، وتبصيرهم بنهايته.

ب- تسهيل التحصيل العلمي للمتعلّمين؛ وذلك بإدراك العلاقات بين أجزاء الدرس.

ت- تكوين صورة كلية عن الدرس من طريق المرور بجزئياته؛ ممّا يؤدي إلى فهم أفضل للدرس.

ث- تنمية قدرة المتعلّمين على التحليل من طريق تدريبهم على تلك المهارة.

ثانيًا– التلخيص بحسب العرض:

التلخيص بحسب العرض يكون على أنواع عدة، وهي:

1- **الملخص الجدولي:** تكون صياغة الملخص على شكل جدول، يجمع محتوى الدرس ويلخصه.

2- **الملخص التخطيطي:** وهو على أشكال عدّة منها:

أ- **خرائط المفاهيم:** تصاغ المفاهيم فيها على هيأة مستويات متعاقبة، ابتداءً من المفاهيم العامة، وانتهاءً بالمفاهيم والأمثلة النوعية. أمّا العلاقات بين المفاهيم فتكون بواسطة خطوط أو أسهم فوقها كلمات رابطة وموضّحة.

ب- **الملخّص الشجري:** ويكون على هيأة تفرّع شجري، يميّز بين الموضوعات الرئيسة والفرعية. ويمثّل الجذر موضوع الدرس، وتمثّل الفروع المعلومات الأساسية والفرعية المتعلقة بالموضوع.

ت- **التمثيل الشبكي:** يكون الملخّص رسمًا تخطيطيًا مكونًا من عُقد وروابط، وتمثل العُقد المفاهيم، وأمّا الروابط فتمثل ما بين المفاهيم من علاقات.

ثالثًا- التلخيص من حيث الهدف:

يقسم التلخيص من حيث الهدف على:

1- **تلخيص المراجعة:** هذا النوع ملائم للاستعمال؛ إذا أراد المدرس أن يساعد المتعلمين على تنظيم أفكارهم حول مفهوم معين بواسطة الملخص المعد مسبقًا أو الملخص السبوري.

ويتميز تلخيص المراجعة بخصائص عدّة هي:

أ- يعمل هذا النوع على جذب انتباه المتعلّمين إلى نقطة نهاية منطقية للدرس.

ب-يستعمل لمراجعة النقاط الرئيسة في العرض الذي قدمه المدرس.

ت- يراجع النتائج المستعملة في تعلم المادة خلال العرض.

ث- يلخّص مناقشات المتعلّمين حول موضوع معين.

ج- يربط موضوع الدرس بمفهوم أو مبدأ أو موضوع سبقت دراسته.

2- **تلخيص النقل:** ويتميز هذا النوع بالخصائص الآتية:

أ- يلفت انتباه المتعلّمين إلى نقطة النهاية في دراسة الموضوع، وينتقل بهم إلى دراسة موضوع جديد.

ب- يطلب من المتعلّمين استخلاص معلومات جديدة من معلومات سبقت دراستها.

ت- يسمح للمتعلّمين بممارسة ما سبق أن تعلّموه أو التدريب عليه.

مهارة الغلق:

يقع الغلق في الطرف الأخير من العملية التعليمية، على حين تقع التهيئة والتمهيد في أولها، ففي الوقت الذي تساعد فيه التهيئة والتمهيد على حثّ المتعلمين على الاستعداد للعملية التعليمية نجد أنَّ الغلق يساعدهم على إدراك أنَّ العملية التعليمية قد أوشكت على الانتهاء.

تتمثّل هذه المهارة في إنهاء الدرس بصورة صحيحة؛ لكي يساعد المتعلّمين على تنظيم المعلومات واستيعابها، ويمكن ذلك من طريق:

1 – تجميع المعلومات وربطها؛ إذ تكون كلًا متكاملًا.

2 – التأكيد على الأفكار الرئيسية في الدرس.

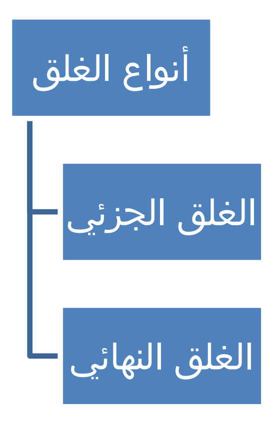
وتهدف مهارة الغلق إلى إبراز العناصر الرئيسة في الدرس، وربطها بشكل متماسك؛ لضمان تكاملها في البنية المعرفية للمتعلّم.

أنواع الغلق:

هناك نوعان للغلق:

1 – الغلق الجزئي.

2 – الغلق النهائي.



شكل (13) يوضح أنواع الغلق

1 - الغلق الجزئي:

الغلق الجزئي هو إنهاءٌ لجزء من الدرس، ويهدف إلى:

أ- إنهاء مناقشة صفّية حول موضوع معين بطريقة سهلة ومرنة.

ب- إنهاء عرض لمهارة معينة.

ت- يمهّد للتعقيب على فيلم تعليمي يشاهده المتعلّمون، أو نص استماع.

ث- جذب انتباه المتعلمين وتوجيههم حتى نهاية الدرس.

ج- توفير تغذية راجعة؛ ليعرف المدرس والمتعلّمون ما أنجزوه من الدرس.

ح- تعزيز ما تمّ تعلّمه وتثبيته.

2 - الغلق النهائي:

الغلق النهائي هو إنهاءٌ لدرس، أو موضوع، أو وحدة تعليمية، ويهدف إلى:

أ- إنهاء دراسة وحدة تعليمية متكاملة، أو درس ما في موضوع معين.

ب- تنظيم معلومات المتعلّمين، وربط المكوّنات في إطار شامل متكامل.

ت- إبراز النقاط المهمة في الدرس وتأكيدها.

ث- جذب انتباه المتعلمين إلى موضوع الدرس المقبل.

ج- قياس وتقويم تعلّم المتعلمين للدرس.

الفرق بين التلخيص والغلق:

هناك فرقٌ بين التلخيص والغلق يتمثل بـ:

1- التلخيص أن يقوم المدرس والمتعلمون بتحديد الأفكار الرئيسة لمحتوى الدرس.

2- الغلق مهارة عامّة تتضمن مهارة التلخيص.



شكل (14) يوضح العلاقة بين التلخيص والغلق



نشاط (1) / قدم أنموذجًا ملخصًا لموضوع دراسي في ضوء تخصصك؟

نشاط (2) / من طريق مشاهدتك لعدد من مواقف التعليم الصفي: أي أنواع التلخيص أكثر استعمالًا من قبل المدرسين؟ ولماذا؟ عزز إجابتك بالأمثلة؟

نشاط (3) / من طريق مشاهدتك لعدد من مواقف التعليم الصفي: أي أنواع الغلق أكثر استعمالًا من قبل المدرسين؟ ولماذا؟ عزز إجابتك بالأمثلة؟

نشاط (4) / صمّم جدولًا وقارن فيه بين مهارتي التلخيص والغلق؟

رابعًا: مهارة استعمال الوسائل التعليمية



يتوقع بعد الانتهاء من المحاضرة أن يكون المتعلّم قادرًا على أن:

1 – يعرف الوسائل التعليمية.

2 – يوضّح بلغته الخاصة أهمية الوسائل التعليمية في عملية التدريس.

3 – يشرح قواعد استعمال الوسيلة التعليمية.

4 – يوضّح معايير اختيار الوسيلة التعليمية.

5 – يعطي رأيه في العوامل التي تؤثّر في اختيار الوسيلة التعليمية.

6 – يُعطي أمثلة عن معوّقات استعمال الوسائل التعليمية.

7 – يؤلّف مقالًا عن تطور الوسائل التعليمية.

8 – يصمّم وسيلة تعليمية من مواد بسيطة.

9 – يرسم خريطة مفاهيمية توضح تصنيفات الوسائل التعليمية.

10 – يعدّد فوائد استعمال الوسائل التعليمية.

11 – يؤلّف مقالًا عن تصنيفات الوسائل التعليمية.

12 – يقارن بين الخبرات المباشرة والخبرات غير المباشرة بحسب هرم الخبرة لديل.

13– يبدي رأيه في تصنيف ديل للوسائل التعليمية.

الوسائل التعليمية:

تعدّ الوسائل التعليمية من أكثر المفاهيم التي ارتبطت بتكنولوجيا التعليم بمفهومها المنظومي الشامل، وعليه لم تعد الوسائل التعليمية مجرد معينات تدريسية؛ بل أصبحت جزءًا لا يتجزأ من منظومة المنهج الدراسي، وعنصرًا فعّالًا من عناصره، ولذلك بات يُنظر إليها كجزءٍ متفاعل مع بقية منظومة التدريس، ومن دونها يختلّ ذلك النظام ولا يحقق أهدافه.

إنَّ الوسيلة التعليمية: هي كل أداة يستعملها المدرس لتحسين عملية التعلّم والتعليم، وتوضيح المعاني والأفكار، أو التدريب على المهارات، أو تعويد المتعلّمين على العادات الصالحة، أو تنمية الاتجاهات، وغرس القيم المرغوب فيها، دون أن يعتمد المدرس أساسًا على الألفاظ والرموز والأرقام.

والوسيلة التعليمية باختصار جميع الوسائط التي يستعملها المدرس في الموقف التعليمي لتوصيل الحقائق، أو الأفكار، أو المعاني للمتعلمين؛ لجعل درسه أكثر إثارة وتشويقًا، وهي الأدوات والآلات والمعدات التي يستعملها المدرس، أو الدارس لنقل محتوى الدرس إلى مجموعة من الدارسين سواء داخل الفصل أم المدرسة أو خارجهما؛ بقصد تحسين ورفع درجة كفاءة العملية التعليمية، وبلوغ الأهداف المنشودة في أقل وقت ممكن، وبأقل الجهد، ودون الاستناد إلى الألفاظ وحدها.

أهمية الوسائل التعليمية في عملية التدريس:

تبرز أهمية الوسائل التعليمية في عملية التدريس بما يأتي:

1 – تساعد على استثارة اهتمام المتعلم وإشباع حاجته للتعلّم.

2 – تساعد على زيادة خبرة المتعلّم ممّا يجعله أكثر استعدادًا للتعلّم.

3 –تساعد على اشتراك حواس المتعلّم جميعها في تحصيل الخبرة ممّا يؤدي إلى ترسيخ وتعميق التعلّم.

4 – تساعد على تحاشي الوقوع في اللفظية: والمقصود باللفظية استعمال المدرس ألفاظًا ليس لها عند المتعلّم نفس الدلالة التي عند المدرس.

قواعد استعمال الوسيلة التعليمية:

هناك عدد من القواعد المهمة التي ينبغي مراعاتها عند استعمال الوسيلة التعليمية منها:

1– قبل استعمال الوسيلة التعليمية ينبغي مراعاة ما يأتي:

أ – تحديد الوسيلة التعليمية الملائمة، والتأكّد من توافرها وإمكانية الحصول عليها.

ب – تجهيز متطلبات تشغيل الوسيلة التعليمية، وتهيئة مكان عرض الوسيلة التعليمية.

2– أمّا عند استعمال الوسيلة التعليمية فينبغي مراعاة ما يأتي:

أ – التمهيد لاستعمال الوسيلة التعليمية؛ وذلك بتهيئة أذهان المتعلّمين بإعطائهم نبذة مختصرة عن طبيعة الوسيلة التعليمية وأهمّيتها؛ لكي يدرك المتعلّمون بوضوح الغرض من استعمال الوسيلة التعليمية.

ب – استعمال الوسيلة التعليمية في التوقيت الملائم، وفي المكان الملائم.

ت – التأكّد من أنّ جميع المتعلّمين باستطاعتهم رؤية الوسيلة التعليمية أثناء العرض، وكذلك وضوح الصورة أو الصوت.

ث– التأكد من تفاعل المتعلمين جميعهم مع الوسيلة التعليمية خلال عرضها.

جـ – إتاحة الفرصة لمشاركة عدد من المتعلّمين في استعمال الوسيلة التعليمية.

ح – الإجابة عن أية استفسارات ضرورية للمتعلّمين حول الوسيلة التعليمية أو ما يتعلق بها.

خ – عدم إبقاء الوسيلة أمام المتعلّمين بعد استعمالها؛ تجنبًا لانصرافهم عن متابعة المدرس.

3- وأمّا بعد الانتهاء من استعمال الوسيلة التعليمية فينبغي مراعاة ما يأتي:

أ – تقويم الوسيلة التعليمية للتعرف على فعاليتها أو عدم فعاليتها في تحقيق الهدف المرجو منها، ومدى تفاعل المتعلمين معها، ومدى الحاجة لاستعمالها أو عدم استعمالها مرة أخرى.

ب – صيانة الوسيلة التعليمية: أي إصلاح ما قد يحدث لها من أعطال، واستبدال ما قد يتلف منها، وإعادة تنظيفها وتنسيقها؛ كي تكون جاهزة للاستعمال مرة أخرى.

ت – حفظ الوسيلة التعليمية: أي تخزينها في مكان ملائم يحافظ عليها لحين طلبها أو استعمالها في مرات قادمة.

معايير اختيار الوسيلة التعليمية:

هناك عدد من المعايير في اختيار الوسيلة التعليمية منها:

1 – توافق الوسيلة التعليمية مع الغرض الذي نسعى إلى تحقيقه منها، كتقديم المعلومات، أو اكتساب الطلبة لبعض المهارات، أو تعديل اتجاهاتهم.

2 – صدق المعلومات التي تقدّمها الوسيلة التعليمية، ومطابقتها للواقع، وإعطاؤها صورة متكاملة عن الموضوع؛ إذ ينبغي أن نتأكد من أنَّ المعلومات ليست قديمة أو محرّفة أو ناقصة، فإذا تبيّن ذلك للمدرس قبل استعمال الوسيلة التعليمية وجب عليه البحث عن الجديد إن وجد، أو معالجة النقص، أو التحريف بإضافة المعلومات الجديدة عن الموضوع.

3 – مدى صلة محتويات الوسيلة التعليمية بموضوع الدرس، أي أن تكون محتويات الوسيلة التعليمية المعروضة ذات صلة مباشرة بموضوع الدرس.

4 – ينبغي أن تكون الوسيلة التعليمية ملائمة لأعمار المتعلمين، ومستوى ذكائهم وخبراتهم السابقة التي تتصل بالخبرات الجديدة والتي تهيؤها هذه الوسيلة التعليمية من حيث اللغة المستعملة، وعناصر الموضوع الذي تعرضه، وطريقة العرض.

5 – ينبغي أن تكون الوسيلة التعليمية في حالة جيدة وصالحة للعرض، فلا يكون الفيلم مقطوعًا، أو التصوير غير واضح، أو الخريطة ممزّقة، أو التسجيل الصوتي مشوش.

6 – أن تكون الوسيلة التعليمية اقتصادية، وأن تساوي الجهد والمال الذي يصرف في إعدادها والحصول عليها.

7 – أن تؤدي الوسيلة التعليمية إلى زيادة قدرة المتعلم على التأمل، والملاحظة، وجمع المعلومات، والتفكير العلمي، وينبغي أن يختار المدرس أقربها إلى تحقيق هذه الأساليب وتأكيدها وتنميتها.

8 – أن تتلاءم الوسيلة التعليمية مع التطوّر العلمي والتكنولوجي لكلِّ مجتمع، فقد لوحظ أنَّ بعض المجتمعات غير مهيأة اجتماعيًا لاستعمال بعض الأساليب التكنولوجية الحديثة، وحسن الاستفادة منها، أو صيانة أجهزتها، أو تطبيق الأنظمة التي تبتدعها هذه الأساليب.

العوامل التي تؤثر في اختيار الوسيلة التعليمية:

يمكن أن نلخّص العوامل المهمة التي تؤثر في اختيار الوسيلة التعليمية فيما يأتي:

1 – **طريقة التدريس:** إنَّ اتباع المدرس طريقة معينة في التدريس تفرض عليه اختيار نوع معين من الوسائل التعليمية، فمثلًا: إذا اختار طريقة المناقشة فإنَّه يفضّل اختيار وسيلة لا تعيق النقاش، مثل الحاسوب، أو التلفاز، أو التسجيلات الصوتية، ويميل إلى اختيار الشرائح أو الشفافيات أو اللوحات ... الخ.

2 – **نوع العمل المطلوب أداؤه:** أي مستوى الهدف الذي حدده المدرس في تخطيطه للدرس، والمطلوب من المدرس إنجازه. وهذا يؤثر في الطريقة التي يختارها المدرس، وبالنتيجة في اختيار الوسيلة التعليمية.

فمثلًا: إذا كان الهدف معرفيًا فإنَّه يحتاج إلى طريقة معينة، ومن ثمّ فإنَّ الوسيلة تتلاءم مع هذه الطريقة، في حين لو كان حركيًا فإنَّه سيختار طريقة التدريب.

3 – **خصائص المتعلّمين:** والحديث عن هذه الخصائص للفئة المستهدفة واسع؛ إذ يدخل في ضمنها الخصائص الجسمية، وهل أنَّ فئة المتعلمين من ذوي الإعاقة الجسمية؟ والخصائص المعرفية: وهل هذه الفئة أمّية؟ أو في مستوى معين من التعليم؟ والخصائص الوجدانية: وهل اتجاهاتهم إيجابية نحو هذه الوسيلة أو تلك؟ وهل هم من المحرومين عاطفيًا، ويعيشون في الملاجئ ومراكز الإصلاح مثلًا؟ هذه الخصائص كلّها وغيرها تؤثّر بالتأكيد في اختيار المدرس للوسيلة التعليمية التي سيستعملها.

4 – **الإمكانات المادية والفنية المتاحة:** وتشمل الإمكانات المادية: الأبنية المدرسية ومدى توافر قاعات العرض وتوافر الوسائل التعليمية نفسها، والإمكانات المالية لشراء المواد الخام اللازمة، كذلك تشمل الإمكانات الفنية لصنع هذه الوسيلة أو تلك.

5– **اتجاهات المدرس ومهاراته:** إنَّ اتجاه المدرس الإيجابي نحو استعمال الوسائل التعليمية عامّة، له أثره البالغ في مدى نجاح هذه الوسيلة، تضاف إلى هذا الاتجاه المهارة في الاستعمال؛ إذ نجد عددًا من المدرسين قادرين على استعمال جهاز عرض الشفافيات وغير قادرين على استعمال عرض الأفلام السينمائية؛ لذلك نجده يفضّل الشفافيات، ولكن على العموم ينبغي أن يكون اختيار المدرس للوسيلة بشكل موضوعي وبعيدًا عن الذاتية، وهذا بدوره سيؤدي إلى تخطيط سليم للدرس ونجاح محقّق.

مصادر الحصول على الوسائل التعليمية:

الوسائل التعليمية كثيرة، وأنواعها متعددة ويمكن الحصول عليها من مصادر متعددة أهمّها:

1 – **البيئة:** وهي أغنى مصدر من مصادر الوسائل التعليمية؛ فيمكن الحصول على الكثير من الأشياء والعينات منها، كما أنَّ الرحلات التعليمية تشكّل أكبر وسيلة فعّالة للاستفادة من البيئة.

2– **الشراء من الأسواق:** وهذا المصدر يحتاج إلى توفير الأموال، ولا غنى عنه؛ إذ يوفر الكثير من المواد والأدوات، كالأفلام والأجهزة وأدوات المختبر وبعض النماذج.

3- **التصنيع المحلي في المدرسة:** إنَّ إعداد الوسيلة التعليمية من قبل المدرس بالتعاون مع المتعلمين بحسب حاجاته، وبما يوافق متطلبات المادة التعليمية لهو أفضل سبل الحصول على العديد من الوسائل التعليمية بسعر قليل وبحسب الشروط التي يمليها دور الوسيلة في عملية التعليم.

معوقات استعمال الوسائل التعليمية:

على الرغم من أهمية استعمال الوسائل التعليمية في العملية التعليمية إلا أنَّه توجد عدد من المعوقات والتحديات التي تحد من استعمال عدد من المدرسين لهذه الوسائل التعليمية، ومن هذه المعوقات:

1 – ينظر عدد من المتعلمين إلى الوسائل التعليمية على أنَّها أدوات للتسلية واللهو وليست للدراسة الفعّالة الجادّة؛ ممّا يجعلهم يعرضون عن الانتباه والاهتمام للدرس والوسائل المستعملة، ممّا يؤدي إلى عدم استعمالها بصورة فعالة.

2 – إنَّ الكثير من المدارس غير معدّة ومجهزة بقاعات خاصة للاستعمالات المختلفة للوسائل التعليمية، كالعروض الضوئية، أو الصوتية، أو الدوائر التلفزيونية، كما تعاني هذه المدارس من النقص في وسائل التعليم وإمكانياته.

3 – صعوبة تداول الوسائل التعليمية والتخوّف من استعمالها خشية تلفها أو فقدانها، وما يترتب على ذلك من خصم ثمنها من مرتبات المدرسين أو الفنيين.

4 – يحتاج تشغيل أجهزة الوسائل التعليمية إلى فنٍّ وصيانة وربط المادة الدراسية بالوسيلة التعليمية، ممّا يزيد من أعباء المدرس، ويؤدي إلى عدم استعمالها، كما قد يعرض المدرس عن استعمال الوسيلة التعليمية؛ لعدم خبرته الكافية بتشغيل أجهزة معينة، وكذلك عدم توفر الفنيين اللازمين للقيام بعمليات إعداد وتشغيل وصيانة الأجهزة والمواد التعليمية.

5 – ارتفاع أثمان بعض الوسائل التعليمية، وتكاليف صيانتها، إضافة إلى سرعة التلف، ممّا يزيد من الأعباء المالية للمدارس.

6– تركيز الاختبارات على ما حفظه المتعلمون من الكتب الدراسية، وعدم تناول الجوانب الأخرى لأهداف العملية التعليمية، كالمهارات العملية وغيرها، ممّا يدفع الكثير من المدرسين إلى الشرح اللفظي وعدم استعمال الوسائل التعليمية أو التجارب العملية.

تصنيفات الوسائل التعليمية – التعلمية:

هناك تصنيفات عدّة للوسائل التعليمية – التعلّمية منها:

1 – تصنف بحسب عدد المستفيدين:

أ– **وسائل تعليمية جماهيرية كالإذاعة والتلفزيون والسينما:** هي كل وسيلة تعتمد في استعمالها لتعليم عدد كبير من الأشخاص في مناطق أو دول متباعدة في وقت معين، مثل برامج الإذاعة، وبرامج التلفزيون، وبرامج التعليم والتثقيف التي تبث عبر الإرسال الإذاعي أو التلفزيون المفتوح، وشبكات الحاسب الآلي (الانترنت والأنترانت).

ب – **وسائل تعليمية للجماعات الصغيرة:** وهي كل وسيلة تعتمد في استعمالها لتعليم مجموعة من المتعلمين يجلسون مع بعض في مكان واحد كغرفة الفصل دراسي، مثل: أفلام الفيديو والإذاعة التعليمية، والتسجيلات الصوتية، والزيارات الميدانية والشفافيات.

ج – **وسائل تعليمية فردية:** هي كل وسيلة تعتمد في استعمالها على شخص واحد، مثل: برمجيات الكمبيوتر، والهاتف، والمجهر الالكتروني، والحاسب الشخصي، كلّها يستعملها شخص واحد.

2 – تصنف بحسب الحواس، وتقسم على:

أولًا: الوسائل التعليمية البصرية: وتضمّ الأدوات والطرائق التي تعتمد على حاسة البصر، مثل:

أ– الصور المعتمة والشرائح والأفلام الثابتة.

ب – الأفلام المتحركة والصامتة.

ت – الخرائط.

ث – الكرة الأرضية.

ج – اللوحات والبطاقات.

ح – الرسوم البيانية.

خ – النماذج والعينات.

د – المعارض والمتاحف.

ثانيًا: الوسائل التعليمية السمعية البصرية: وتضمّ الأدوات والطرائق التي تعتمد على حاستَي السمع والبصر، وتشمل:

أ – الأفلام المتحركة والناطقة.

ب – الأفلام الثابتة والمصحوبة بتسجيلات صوتية.

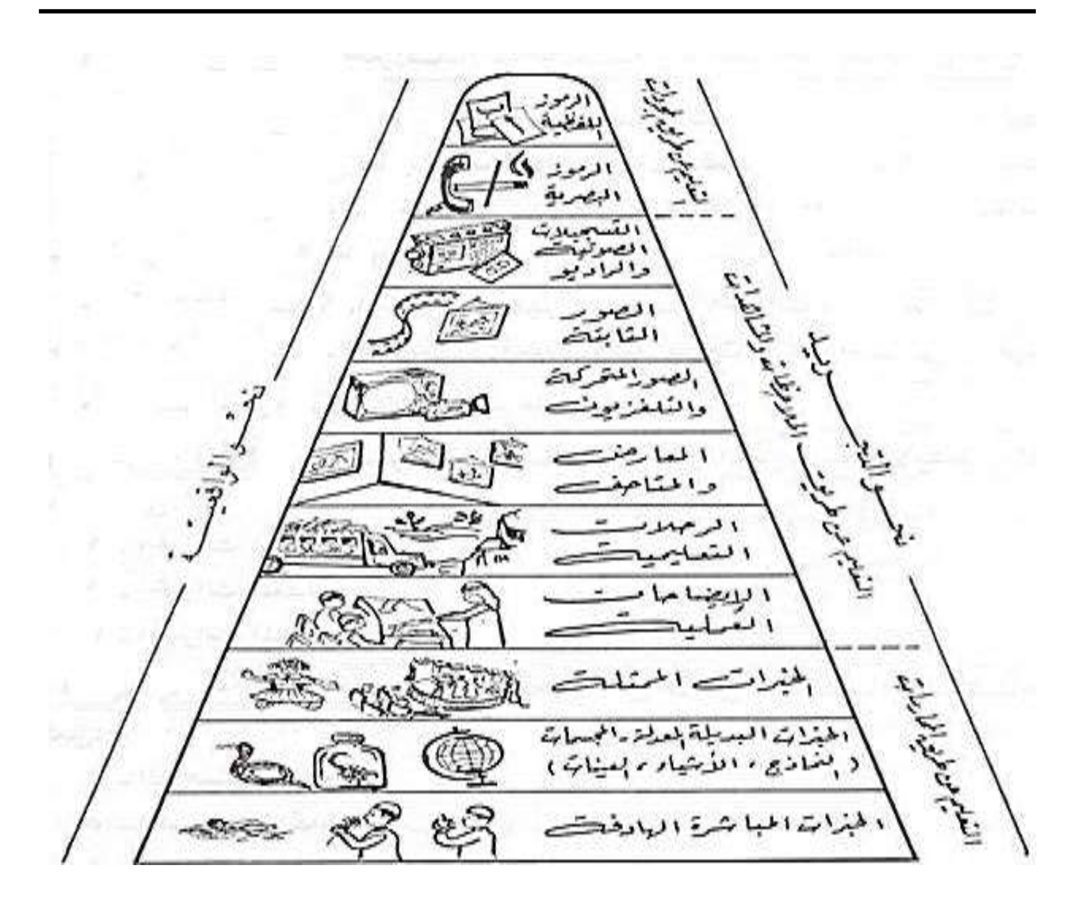
ت – مسرح العرائس.

ث – التلفزيون والفيديو.

3 – **بحسب تصنيف (إدجارديل للخبرات التعليمية):**

وتطلق على هذا التصنيف العديد من المسميات، فأحيانًا يسمّى بـ (مخروط الخبرة)، وأحيانًا أخرى يسمّى بـ (هرم الخبرة)، وهناك من يطلق عليه تصنيف (ديل) للوسائل التعليمية، ومنهم من يطلق عليه تصنيف (ادجارديل) للوسائل التعليمية.

وعندما نتمعّن في تصنيف (ادجارديل) للوسائل التعليمية نجده وضع الخبرة المباشرة في قاعدة الهرم التي عدّها أفضل أنواع الوسائل التعليمية؛ لأنَّ المتعلّم فيها يتعامل مع الخبرة الحقيقية التي سيستفيد منها بحواسه جميعها، ونجد على النقيض من ذلك وفي أعلى الهرم الرموز اللفظية التي تؤثر على حاسة السمع فقط؛ (فكلّما اتجهنا إلى قاعدة المخروط زادت درجة الحسية، وكلّما اتجهنا إلى قمة الهرم ازدادت درجة التجريد)، وهذا ينطبق فقط على مخروط الخبرة.



شكل (15) يوضح تصنيف ديل للوسائل التعليمية



نشاط (1) / برأيك هل هناك فوائد نفسية للمتعلّمين من استعمال الوسائل التعليمية؟ وكيف؟

نشاط (2) / سق بعض الأدلة من القرآن الكريم عن استعمال الوسائل التعليمية؟

نشاط (3) / من طريق مشاهدتك لبعض المواقف التعليمية: قيّم استعمال المدرسين للوسائل التعليمية؟ مع ذكر الأمثلة.

نشاط (4) / اكتب ملخصًا عن وسائل وتقنيات تعليمية لم تدخل مناهجنا الدراسية حتى الآن؟

نشاط (5) / اشترك مع زملائك في إعداد وتصميم وسيلة تعليمية ملائمة لموضوع درس معين؟ ثمّ لخّص خطوات العمل.

نشاط (6) / بحسب وجهة نظرك هل هناك تصنيفات أخرى للوسائل التعليمية لم يتم ذكرها في أعلاه؟ اذكرها إن وجدت.

خامسًا: مهارة تنويع المثيرات



يتوقع بعد الانتهاء من المحاضرة أن يكون المتعلم قادرًا على أن:

1 – يعرف مهارة تنويع المثيرات.

2 – يبيّن أهمية استعمال المدرس لمهارة التنويع الحركي داخل غرفة الصف.

3 – يوضّح أساليب المدرس المختلفة لتنويع المثيرات داخل غرفة الصف.

4 – يضرب أمثلة عن استعمال المدرس للغة اللفظية في توجيه انتباه المتعلمين.

5 – يضرب أمثلة عن استعمال المدرس للمثيرات غير اللفظية في توجيه انتباه المتعلمين.

6 – يرسم مخططًا يوضّح أساليب تنويع المثيرات التي يستعملها المدرس.

7 – يُعطي رأيه في أنواع التفاعل بين المدرس والمتعلّمين التي تحدث داخل الصف.

8 – يشرح أساليب التنويع الصوتي التي يستعملها المدرس داخل غرفة الصف.

9 – يعدّد فوائد استعمال المدرس للصمت داخل غرفة الصف.

10– يؤلّف مقالًا عن أهمية تنويع المدرس في استعمال الحواس والوسائل التعليمية.

11 – يستعمل المثيرات اللفظية بفاعلية أثناء التدريس.

12 – يستعمل المثيرات غير اللفظية بفاعلية أثناء التدريس.

مهارة تنويع المثيرات :

تمثّل مهارة تنويع المثيرات مجموعة من الأحداث المخططة التي يستعملها المدرس بغرض تركيز انتباه المتعلّم على محتوى الدرس خلال مراحل الدرس المختلفة.

ويقصد بتنويع المثيرات الأفعال التي يقوم بها المدرس جميعها بهدف الاستحواذ على انتباه المتعلمين أثناء سير الدرس، وذلك من طريق التغيّر المقصود في أساليب عرض الدرس، وقد يشير إلى المواد، والأدوات، والوسائل التي تتوفر في الموقف التعليمي، والمدرس من أهمّ مصادر تنويع المثيرات والمتحكّم فيما يتوافر منها لأي موقف تعليمي.

والمدرس الكفء هو ذلك الذي يعرف الأساليب المختلفة لتنويع المثيرات، وهو في أبسط صورة يتمثل في حركات المدرس، والأصوات التي يحدثها، أو الانطباعات البصرية التي تتغيّر وتتنوّع خلال مدة زمنية، وقد يتخذ المثير صورًا متعددة؛ يمكن أن يكون كتابًا، أو فيلمًا تعليميًا، أو محاضرة يلقيها المدرس...إلخ .

والمطلوب من المدرس أن يحافظ على اهتمام المتعلّمين في موضوع التعلّم، وذلك من طريق تنويع المثيرات، مثل: استعمال التواصل اللفظي وغير اللفظي.

كيف يجعل المدرس درسه ممتعًا؟ أو كيف يتجنب الملل في درسه؟

توجد أساليب كثيرة ومختلفة لتنويع المثيرات، من هذه الأساليب:

1-التنويع الحركي.

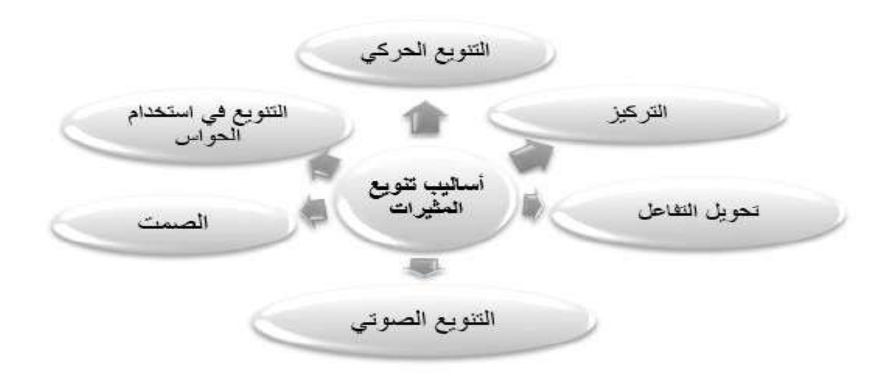
2 – التركيز.

3- تحويل التفاعل.

4 – التنويع الصوتي.

5- الصمت.

6 –التنويع في استعمال الحواس والوسائل التعليمية.



شكل (16) يوضح أساليب تنويع المثيرات التي يستعملها المدرس

1- التنويـع الحركـي: يعنـي أن يغيّر المدرس من موقعه في حجرة الدراسة، فلا يظلّ طوال الوقت جالسًا، أو واقفًا في مكان واحد، وإنَّما ينبغي عليه أن يتنقل داخل الفصل بالاقتراب من المتعلّمين، أو التحرّك بين الصفوف، أو الاقتراب من السبورة، أو غير ذلك. فمثل هذه الحركات البسيطة من جانب المدرس تعمل على جذب انتباه المتعلمين، على ألا يبالغ المدرس في مثل هذه الحركات فيشتت انتباه المتعلمين، ولابُدَّ من أن تكون الحركة معتدلة منتظمة، فلا تكون سريعة فتحدث تشتتًا للمتعلمين، ولا بطيئة، فكأنَّ المدرس لا يتحرّك، ومثل هذه التحركات المقصودة من جانب المدرس تعمل على جذب انتباه المتعلمين.

2 – **التركيز:** يقصد به الأساليب التي يستعملها المدرس بهدف التحكم في توجيه انتباه المتعلمين. ويحدث هذا التحكّم إمّا عن طريق استعمال لغة لفظية أو غير لفظية أو مزيج منهما. ومن أمثلة اللغة اللفظية التي تستعمل في توجيه الانتباه:

- انظر إلى الشكل التوضيحي.
- انصت إلى هذا.
- لاحظ ما يحدث عندما أصل هاتين النقطتين.
- لاحظ الفرق في اللون.

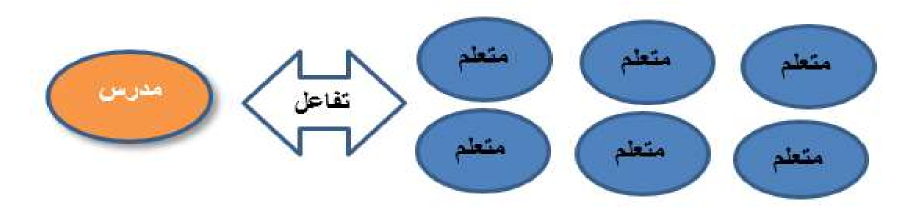
ومن أمثلة اللغة غير اللفظية:

- استعمال مؤشر لتوجيه الانتباه.
- اهتزاز الرأس.
- استعمال حركات اليدين.
- الابتسامة وتقطيب الجبين.

ويمكن للمدرس أن يستعمل مزيجًا من اللغتين في آن واحد.

3- تحويل التفاعل: يعدّ التفاعل داخل الفصل من أهم العوامل التي تؤدي إلى زيادة فاعلية العملية التعليمية، وهناك ثلاثة أنواع من التفاعل يمكن أن تحدث داخل الفصل: تفاعل بين المدرس والمتعلّمين، تفاعل بين المدرس والمتعلّم، وتفاعل بين متعلّم ومتعلّم.

النوع الأول: من أنواع التفاعل، وهو التفاعل بين المدرّس ومجموعة المتعلّمين: يحدث خلال الأنشطة التعليمية المتمركزة حول المدرس، كما يحدث عندما يحاضر المدرس، أو يقدم عرضًا توضيحيًا للفصل ككل.



شكل (17) يوضح التفاعل بين المدرس ومجموعة المتعلمين

النوع الثاني: وهو التفاعل بين المدرس والمتعلّم، يحدث عندما يوجّه المدرس انتباهه إلى متعلم معين؛ لكي يجعله يندمج في المناقشة أو يجيب عن سؤال محدد، وهنا لا يكون النشاط التعليمي متمركزًا حول المدرس، وإنَّما يكون متوجهًا بواسطة المدرس.



شكل (18) يوضح التفاعل بين المدرس والمتعلم

النوع الثالث: فهو ذلك التفاعل الذي يحدث بين متعلم ومتعلم، وهنا تكون الأنشطة التعليمية متمركزة حول المتعلمين، ويقتصر دور المدرس على التوجيه فقط، فعلى سبيل المثال قد يثير أحد المتعلمين مشكلة أو سؤالًا، وبدلًا من أن يجيب المدرس على هذا السؤال، فإنَّه يقوم بتوجيهه إلى متعلم آخر؛ لكي يجيب عنه.



شكل (19) يوضح التفاعل بين متعلم ومتعلم

والمدرس الكفء لا يقتصر على نوع واحد من هذه الأنواع الثلاثة، بحيث يكون نمطًا سائدًا في تدريسه، وإنَّما يحاول أن يستعملها في الدرس الواحد، على وفق ما يتطلبه الموقف. وهذا الانتقال من نوع من أنواع التفاعل إلى نوع آخر، يساعد على اندماج المتعلّمين في الأنشطة التعليمية، ويعمل على جذب انتباههم.

4 – **التنويع الصوتي:** ويقصد به تغيير نغمات الصوت ودرجاته من قبل المدرس؛ لتحقيق أكبر قدر من التغيير أثناء الدرس.

متى يرفع المدرس صوته؟

يرفع المدرس صوته إذا:

– شعر بأنَّ المتعلمين قريبون من النعاس؛ فيرفع صوته لإيقاظهم.

–كانت الفكرة التي يشرحها تحتاج لذلك، كأن تكون فكرة حماسية، أو شرحًا لنص يمثل معركة حربية، أو تمثيلًا لدور أحد القادة ...الخ.

– أراد تعنيف أحد المتعلمين على خطأ فعله، ولكن ينصح ألا يكون ذلك مباشرة نحو المتعلم المخطئ، وإنَّما يكون موجّهًا للمتعلّمين جميعهم.

متى يخفض المدرس صوته؟

يخفض المدرس صوته إذا:

– شعر بأنَّه لا حاجة لرفع الصوت (المتعلمون منتبهون مستيقظون)، فإذا استمر المدرس في رفع صوته سبب إزعاجًا وصداعًا لا يقوى المتعلّمون على احتماله.

– كان موضوع الدرس يحتاج إلى جوٍ هادئ؛ كأن يشرح المدرس قصيدة شعرية، أو آية قرآنية، أو حكمة تحتاج إلى هدوء للاعتبار والفهم.

– أراد لفت انتباه المتعلّمين المنشغلين عن الدرس؛ إذ يعمد المدرس إلى خفض الصوت؛ كي يجذب المتعلّمين الذين يحاولون الإنصات لكلامه، وعادة ما يُتبعون (انخفاض الصوت) بطلب تكرار كلامه. وقد يسأل المدرس المتعلّمين عمّا قاله؛ فيثيرهم أكثر.

– أراد إراحة صوته، أمّا إذا استمر صوته عاليًا فلن يستطيع مواصلة الدرس.

5- الصمت: يمكن استعمال الصمت والتوقف عن الحديث لمدة قصيرة، كأسلوب لتنويع المثيرات، ممّا يساعد على تحسين التعليم والتعلّم، بطرائق شتى مثل:

أ – يساعد الصمت على تجزئة المعلومات إلى وحدات أصغر، ممّا يحقّق فهمًا أفضل للمادة التعليمية.

ب – يمكن أن يجذب الصمت انتباه المتعلّمين، ويكون إشارة لتهيئتهم للنشاط التعليمي الجديد، أو لتهيئة الأذهان نحو فكرة جديدة من أفكار الدرس.

ج – يمكن أن يستعمل التوقف أو الصمت للتأكيد على أهمية نقطة معينة.

ح – يوفر وقتًا للمتعلّمين؛ لكي يفكّروا في سؤال، أو يعدّوا أنفسهم للإجابة على سؤال.

خ – يساعد المدرس على الاستماع لاستجابات المتعلّمين.

د – يقدّم الصمت للمتعلّمين نموذجًا لسلوك الاستماع الجيّد.

ذ – يمكن استعمال الصمت لإظهار عدم الموافقة على سلوك غير مرغوب فيه من جانب المتعلّمين، أو لزجر بعض المتعلّمين زجرًا غير مباشر.

ر– لإعطاء المدرس فرصة لنفسه حتى يستعيد نشاطه، أو للكتابة من السبورة.. إلخ.

6–التنويع في استعمال الحواس والوسائل التعليمية: ينبغي على المدرس أن يعدّ درسه بحيث يخاطب حواس المتعلّم كلّها، بمعنى أن يستعمل أنشطة ووسائل تعليمية متنوعة تثير حواس المتعلّم جميعها وليس حاسة واحدة فقط؛ لكي يتحقّق التعلّم الفعّال، ولجذب انتباه المتعلّم ولمراعاة الفروق الفردية بين المتعلّمين.



نشـاط (1) / وضّـح مـن وجهـة نظـرك مـدلول العبـارة الآتيـة: المـدرس الكفء هـو ذلـك الذي يعرف الأساليب المختلفة لتنويع المثيرات؟

نشاط (2) / باعتبارك الطالب/المدرس: هل لديك أساليب أخرى غير التي تم ذكرها في أعلاه تجعل درسك ممتعًا؟ وكيف تجنّب المتعلّمين الملل في الدرس؟ اذكر ذلك مع الأمثلة.

نشاط (3) / باعتبارك الطالب/المدرس: كيف لك أن تتغلّب على المؤثرات التي تشتت انتباه المتعلم أثناء سير الدرس؟ اذكر ذلك مع الأمثلة.

نشاط (4) / ناقش مع مجموعة من زملائك المتعلمين مهارة تنويع المثيرات في المواقف التعليمية؟ ثمّ قم بتدوين أهم النقاط التي توصلتم إليها.

سادسًا: مهارة صياغة وطرح الأسئلة الصفية



يتوقع بعد الانتهاء من المحاضرة أن يكون المتعلّم قادرًا على أن:

1 – يعرف مهارة صياغة وطرح الأسئلة الصفية.

2 – يؤلّف مقالًا عن علاقة الأسئلة الصفية في تنمية التفكير.

3 – يرسم خريطة مفاهيمية توضّح مهارات الأسئلة الصفية.

4 – يميز بين مهارات الأسئلة الصفية.

5 – يوضّح مهارة صياغة الأسئلة.

6 – يوضّح مهارة طرح الأسئلة.

7 – يوضّح مهارة تلقّي إجابة المتعلّم.

8– يعدّد شروط استعمال الأسئلة الصفية

9 – يبيّن أهمية استعمال الأسئلة الصفية.

10 – يبدي رأيه حول التصنيفات المختلفة للأسئلة الصفية.

11– يوضّح بلغته الخاصة تصنيف جيلفورد للأسئلة.

12– يرسم شكلًا يوضّح تصنيف جيلفورد لأسئلة بناء التفكير.

13– يوضّح بلغته الخاصة تصنيف بلوم للأسئلة.

14– يرسم شكلًا يوضّح تصنيف بلوم لأسئلة المجال المعرفي.

مهارة صياغة وطرح الأسئلة الصفية:

وهي من المهارات الأساسية التي لا يمكن للمدرس أن يستغنى عنها.

إنَّ الأسئلة التي تستعمل أثناء التدريس تؤثر بشكل مباشر في تنمية مهارات التفكير لدى المتعلّمين؛ فقد وُجد ارتباط تام بين مستويات التفكير التي ظهرت في إجابات المتعلّم على أسئلة المدرس وبين أنواع الأسئلة التي يوجّهها المدرس، وقد وُجد أيضًا تأثير قوي لأسئلة المدرس على الأساليب الأخرى لدى المتعلّمين؛ فإذا كان المدرسون يركّزون في أسئلتهم على تذكّر الحقائق فمن غير المتوقّع أن يفكّر المتعلمون تفكيرًا إبداعيًا، والسؤال الجيّد يتسم بالوضوح، بمعنى أنَّه لا يترك مجالًا للشك في هدفه، كما أنّ السؤال الجيّد يستثير التفكير الإبداعي والتفكير الناقد، وتساعد الأسئلة الجيّدة على تحقيق الأهداف التي حددها المدرس للمتعلّمين، وتعدُّ الأسئلة الجيدة أسلوبًا فعّالًا لتنمية الاتجاهات المرغوبة، وتكوين الميول، ومدّ المتعلّم بطرائق جديدة للتعامل مع المادة الدراسية وجعل التقويم ذا هدف وقيمة.

ومهما تنوعت الأساليب والطرائق التي تعرض بها المادة، سواء اتخذت شكل المحاضرة، أم المناقشة، أو غيرها من الطرائق، فإنَّ الأسئلة تقع في صلب العملية التعليمية، وضرورة لا غنى عنها في عملية التعليم.

ويعتمد التواصل الصفي بين المدرس والمتعلّمين بشكل كبير على الأسئلة التي يطرحها المدرس أثناء الدرس التي يطلق عليها اسم الأسئلة الصفية، وقد تكون هذه الأسئلة هي المدخل الذي يبدأ فيه الدرس؛ إذ يوجّه المدرس المتعلّمين إلى القيام بالأنشطة التي تساعدهم في حلّ السؤال المطروح، وقد يستعمل المدرس هذه الأسئلة في توجيهها للمتعلّمين أثناء تنفيذ نشاطات التعلّم، والأسئلة الصفية هي الوسيلة الرئيسة في إثارة التفكير لدى المتعلّمين بمستوياته المختلفة، كما أنَّها وسيلة التقويم البنائي؛ إذ تُعين المدرس في معرفة ما إذا تمكّن المتعلّمون من بلوغ الهدف الذي يدور التدريس حوله، والأسئلة الصفية المخطط لها تظهر في الخطة اليومية للدروس التي يعدها المدرس.

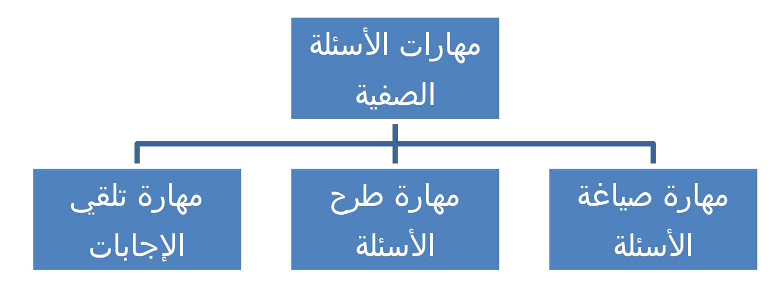
ومهارة صياغة الأسئلة وتوجيهها هي مجموعة من السلوكيات التدريسية التي يقوم بها المدرس بدقة وسرعة، وبقدرة على التكيّف مع معطيات الموقف، وتُعدّ هذه المهارة من المهارات الأساسية التي ينبغي أن يتقنها المدرس؛ لأنّ معظم طرائق واستراتيجيات التدريس تقوم على طرح الأسئلة وإجابة المتعلم عليها، وتُعد الأسئلة الصفية وسيلة هامة لتحقيق الأهداف المرغوبة في مراحل العملية التعليمية جميعها؛ إذ يُمكن استعمالها في التهيئة الحافزة من أجل إثارة المتعلّمين، وجذب انتباههم لموضوع الدرس، كما يمكن استعمالها طيلة الدرس (الأسئلة البنائية)، وهناك الأسئلة الختامية التي يطرحها المدرس في نهاية الدرس؛ لتثبيت المفاهيم في أذهان الطلبة وللتأكد من تحقيق الأهداف.

إنَّ استعمال الأسئلة التعليمية في غرفة الصف يعدّ من المهارات الضرورية للمحافظة على التفاعل الصفي، وفي هذا المجال يمكن أن نميّز بين ثلاثة مهارات هي:

1 – مهارة صياغة الأسئلة.

2 – مهارة طرح الأسئلة.

2 – مهارة تلقّي الإجابات.



شكل (20) يوضح مهارات الأسئلة الصفية

وفيما يأتي توضيح لهذه المهارات:

أولًا: مهارة صياغة الأسئلة:

ينبغي أن يراعي المدرس عند صياغة الأسئلة ما يأتي:

1- يشتق السؤال من الأهداف التربوية.

2- تكون صياغة السؤال واضحة ومفهومة.

3 –أن يحتوي السؤال الواحد على مطلب واحد؛ كي يتمكن المتعلم من الإجابة عليه.

4- أن تتنوّع مستويات الأسئلة بحيث تتدرج من المعرفة إلى الفهم والتطبيق، ومنها إلى التحليل والتركيب والتقويم (بحيث تراعي مهارات التفكير العليا).

ثانيًا- مهارة طرح الأسئلة:

ينبغي أن يراعي المدرس عند طرح الأسئلة ما يأتي:

1- توجيه السؤال للمتعلّمين جميعهم، ثمّ اختيار متعلّم للإجابة عليه.

2- أن لا يوجّه الأسئلة إلى المتعلّمين بالتسلسل؛ لأنَّ المتعلّم سيركز على سؤاله فقط ولا يستفيد من الأسئلة والإجابات الأخرى.

3- توزيع الأسئلة على متعلّمي الصف دون فئة معينة.

4- إعطاء الوقت الكافي للتفكير في السؤال ثمّ الطلب من المتعلّمين الإجابة عنه.

ثالثًا- مهارة تلقّي الإجابات:

ينبغي أن يراعي المدرس عند تلقّي الإجابات ما يأتي:

1- الاستماع باهتمام لإجابة المتعلم؛ كي يسهّل تصحيح الإجابة.

2- تعزيز الإجابات الصحيحة (باللفظ أو الحركة).

3- عدم السخرية من إجابة المتعلّم إذا كانت خطأ، ويطلب منه إجابة أكثر دقّة؛ لضمان مشاركته في الإجابة عن أسئلة أخرى.

أهمية استعمال الأسئلة الصفية:

تتضح أهمية الأسئلة في التعليم من كونها أداة يعتمد المدرس عليها في تحقيق أهداف تربوية وتعليمية، وتُعدُّ إحدى العوامل الرئيسية لنجاحه في إعطاء المادة الدراسية للمتعلمين، **ويمكن تلخيص أهمية استعمال الأسئلة الصفية بالنقاط الآتية:**

1 – تحفيز المتعلمين للمشاركة في المناقشات الصفية.

2 – تقييم المتعلّمين، أي ملاحظة مدى فهمهم للمواد الدراسية.

3 – تقييم المدرس لتدريسه من طريق أسئلته للمتعلّمين؛ إذ يستطيع أن يرى مدى نجاح تدريسه وتحقيقه للأغراض التي رسمها.

4 – تنمية الثقة بالنفس لدى المتعلّمين من طريق تذوّقهم طعم النجاح عند الإجابة الصحيحة على أسئلة المدرس.

5 – تساعد على نمو مواهب المتعلّمين كالابتكار، والتعبير عن الأفكار، واتخاذ القرارات، وغير ذلك.

6 – توجيه المتعلمين نحو النقاط الهامة والأفكار الأساسية في الدرس.

7 –إثارة تفكير المتعلّمين وتحفيزهم على البحث والتجريب، والتفكير الناقد، والتفكير الإبداعي.

شروط استعمال الأسئلة الصفية:

هناك شروط عند استعمال الأسئلة الصفية ينبغي أن يراعيها المدرس، وهي:

1 – توزيع الأسئلة بين المتعلّمين بصورة عادلة قدر الإمكان.

2– إعطاء فرصة للمتعلّمين للتفكير بالجواب.

3– أن تدور الأسئلة حول الأفكار الرئيسة للدرس.

4– أن يطرح السؤال بلغة فصيحة وصوت مسموع.

5- أن تتنوّع الأسئلة من حيث المستوى، فهناك أسئلة في مستوى التذكّر والفهم وأخرى في مستوى التحليل والتركيب والتقويم...إلخ.

6 - أن يتلاءم السؤال مع الهدف الذي يستعمل من أجله.

7 - أن يكون السؤال ضمن خطة الدرس.

8- ينبغي أن يكون طول السؤال ملائمًا؛ فلا ينسى المتعلّم أوله حين يصل إلى آخره.

أنواع الأسئلة وتصنيفها:

نظراً لاختلاف التوجهات التي عالج بها العلماء في مجال العلوم التربوية موضوع الأسئلة الصفية، فقد تنوّعت اجتهاداتهم، ومحاولاتهم؛ بهدف تحقيق ما يرونه ملائمًا؛ للكشف عن تعلّم المتعلّمين، وهناك أنواع وتصنيفات عدّة للأسئلة، ومنها:

تصنيف (جيلفورد Guilford):

صنف (جيلفورد Guilford) الأسئلة على:

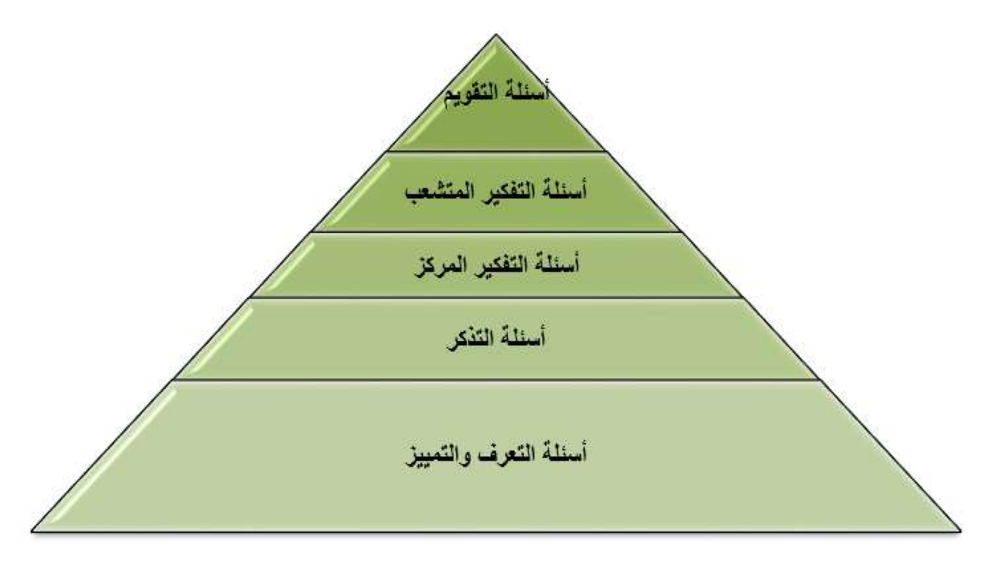
1- **أسئلة التعرّف والتمييز:** يمثّل التعرّف والتمييز أوّل العمليات الفكرية وأيسرها عند (Guilford)، أي التعرّف على الأشياء وتمييز بعضها من بعض.

2- **أسئلة التذكر:** وهي الأسئلة التي لا تتعدّى ما هو موجود في فكر المتعلّم من معلومات مخزونة.

3- **أسئلة التفكير المركز:** تتطلّب هذه الأسئلة تفاعل فكر المتعلّم مع مادة محددة، أو تفاصيل، أو معلومات معينة، وتكون طاقته الفكرية مرتبطة بها ومحدّدة فيها لا تتعداها فتكون الإجابة نابعة منها أو مترابطة معها.

4- **أسئلة التفكير المتشعّب:** وهي الأسئلة التي تتطلّب من المتعلّم إجابات متنوعة ومتميزة وغير محدّدة بما هو معلوم أو مذكور، وتحفّزه لكي يستنتج ما الذي ينبغي أن تكون عليه الإجابة، وتستعمل في العمليات العليا للتفكير الإبداعي.

5- **أسئلة التقويم:** وتمثّل هذه الأسئلة أعلى درجة في السلّم التفكيري لجيلفورد، وتشمل كل ما يتعلّق بتقويم المتعلّم للأشياء والأحداث.



شكل (21) يوضح تصنيف جيلفورد لأسئلة بناء التفكير

تصنيف (بلوم Bloom):

صنف بلوم الأسئلة إلى:

1- **أسئلة المعرفة (التذكر):** وتعني قدرة المتعلّم على تذكّر واسترجاع المعلومات المكتسبة.

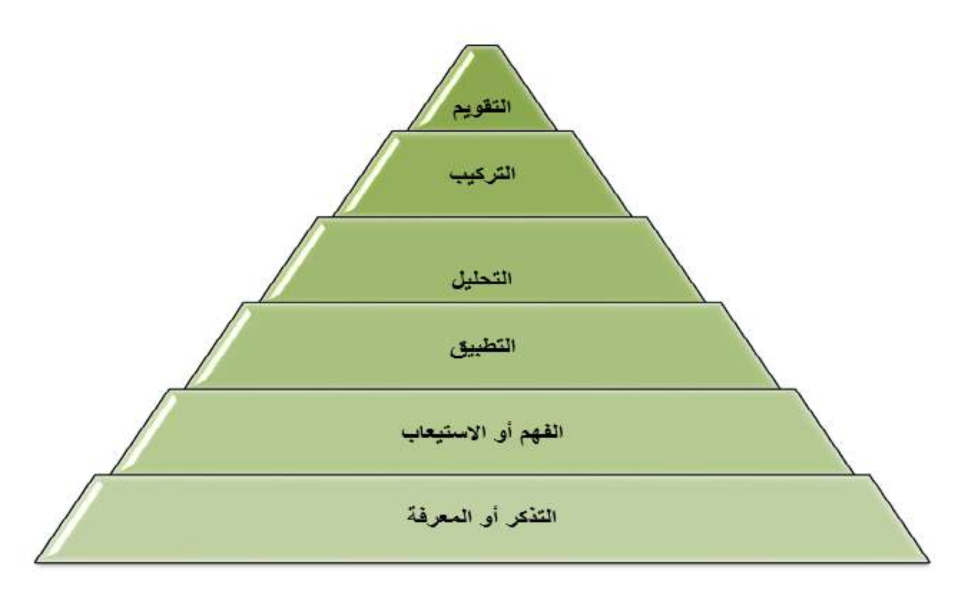
2 – **أسئلة الفهم:** ويعني قدرة المتعلّم على إدراك المعلومات بطريقة تمكّنه من إعادة صياغتها أو تفسيرها، أو الوصول إلى استنتاجات من طريقها.

3 – **أسئلة التطبيق:** ويعني قدرة المتعلّم على استعمال المعلومات التي تعلّمها في مواقف جديدة.

4 – **أسئلة التحليل:** ويعني قدرة المتعلّم على تحليل الفكرة، أو الموقف أو العملية إلى مكوناتها أو عناصرها الأساسية؛ إذ تظهر العلاقة الموجودة بين هذه المكونات أو العناصر.

5 – **أسئلة التركيب:** ويعني قدرة المتعلّم على ربط وتنظيم الأجزاء والعناصر المعرفية؛ لتكوين كل جديد له معنى، أو تكوين شيء جديد من عناصر معينة.

6 – **أسئلة التقويم:** ويعني قدرة المتعلّم على إصدار حكم على فكرة، أو عمل، أو قيمة ما في ضوء معيار معين، وقد يكون التقويم في ضوء معايير داخلية يحددها المتعلم نفسه، أو خارجية يحصل عليها من مصدر خارجي.



شكل (22) يوضح تصنيف بلوم لأسئلة المجال المعرفي



نشـاط (1) / مـن طريـق مشـاهدتك لـبعض المواقـف الصـفية وضّـح هـذه العبـارة مـع الأمثلة: إنَّ استعمال الأسئلة التعليمية في غرفة الصف يعتبر من المهارات الضرورية للمحافظة على التفاعل الصفي؟

نشـاط (2) / صـغ ثلاثـة أسئلة فـي ضـوء تصـنيف بلـوم للمستويات الدنيا مـن موضـوع معيّن في مجال تخصصك؟

نشـاط (3) / صـغ ثلاثـة أسئلة فـي ضـوء تصـنيف بلـوم للمستويات العليا مـن موضـوع معين في مجال تخصصك؟

نشاط (4) / في ضوء ملاحظتك للمدرسين في المواقف الصـفية، ما أنـواع الأسئلة التـي يستعملونها؟ وأي التصنيفات الأكثر استعمالًا من غيرها؟ وضّح ذلك مع الأمثلة.

نشاط (5) / كيف لك أن تستثير تفكير متعلّميك من طريق موقف تعليمـي؟ اذكر ذلك بمثال؟

الفصل الرابع

مهارات تنفيذ الدروس

أولًا : مهارة الشرح والتوضيح.

ثانيًا : مهارة تقديم التغذية الراجعة.

ثالثًا : مهارة التعزيز.

رابعًا : مهارة إثارة الدافعية للتعلّم.

خامسًا : مهارة التعامل مع أنماط المتعلّمين.

سادسًا : مهارة الإدارة الصفية.

سابعًا : مهارة إدارة الوقت.

أولًا: مهارة الشرح والتوضيح



يتوقع بعد الانتهاء من المحاضرة أن يكون المتعلّم قادرًا على أن:

1 – يعرف مهارة الشرح والتوضيح.

2 – يبيّن ما ينبغي على المدرس أن يراعيه؛ لكي يتمكّن من تحقيق مهارة الشرح والتوضيح في الواقع الميداني.

3 – يُعطي رأيه في التتابع والتنظيم المنطقي لشرح المدرس للمادة الدراسية.

4 – يؤلّف مقالًا عن الأمثلة والتشبيهات كأداة من أدوات الشرح.

5 – يعرف الأمثلة والتشبيهات بحسب المنظور التربوي.

6 – يميّز بين أنواع الشرح.

7– يرسم شكلًا يوضّح أنواع الشرح.

8– يعدّد العوامل التي يتوقّف عليها أسلوب الشرح لدى المدرس.

مهارة الشرح والتوضيح:

يعمل الشرح والتوضيح على تنمية مهارات الاستماع لدى المتعلّمين، وينبغي أن نستعمل هذه المهارة مع المتعلّم على درجة معقولة من النضج الفكري؛ لاستيعابهم، مع مراعاة أن تكون لغة المدرس مفهومة، وفي مستوى المتعلّمين، فلا يتحدّث بمستوى أعلى من مستواهم ولا أدنى منه، كما ينبغي أن يرفق مع الإلقاء عددًا من التوضيحات والوسائل؛ لخلق جوٍ من الاهتمام والمتابعة.

الشرح: هو محاولة إعطاء الفهم للغير، أو هو كافّة المفاهيم والأمثلة التي يوضّحها المدرس أثناء الدرس، بغرض مساعدة المتعلّمين على الفهم.

لكي يتمكّن المدرس من تحقيق مهارة الشرح في الواقع الميداني فإنَّه يراعي ما يأتي:

1 – أن يكون الشرح موجزًا وغير مطول.

2 – أن يكون الشرح بسيطًا في تعبيراته.

3 – أن يكون الشرح على النقاط الأساسية في الدرس.

4 – أن يكون الشرح مفهومًا تمامًا من المتعلمين.

5 – أن يكون الشرح شائقًا وجذابًا.

6 – أن تكون الأمثلة، والتشبيهات، والإيضاحات المستعملة سليمة ومرتبطة بالشرح.

7 – أن يستمع المدرس بعناية لأسئلة المتعلّمين ويوضّحها.

وهكذا ينبغي على المدرس أن يراعي في خطوات شرحه التسلسل الواضح، بمعنى أنَّ كلَّ خطوة مؤسسة على ما سبقها وممهّدة لما يتلوها، ويتطلب التتابع والتنظيم المنطقي من المدرس قواعد أساسية عدّة، ويتوقّف عليها نجاحه في شرحه، وأهم هذه القواعد:

أ- **الانتقال من المعلوم إلى المجهول:** بمعنى أن يستند المدرس في توضيح المعلومات الجديدة على المعلومات السابقة.

ب- **التدرّج من البسيط إلى المركب:** بمعنى أن يقوم المدرس بشرح ما هو أسهل، ثمّ يتدرج إلى ما هو أكثر صعوبة.

ج-**الانتقال من غير المحدّد إلى المحدّد:** بمعنى أن يتدرّج المدرس من ما لدى المتعلّمين من معلومات ناقصة إلى استكمال تلك المعلومات وإيضاحها.

د-**التدرج من التجربة إلى النظرية:** بمعنى أن يراعي المدرس في شرحه البدء بشيء يستطيع أن يدركه المتعلّمون بحواسهم ثمّ ينتقل إلى شيءٍ لا يمكن إدراكه بالحس.

الامثلة والتشبيهات كأداة من أدوات الشرح:

يقصد بالمثال: صورة الشيء التي تمثّل صفاته، وسماته المميزة، أو هو نموذج لتطبيق قاعدة معينة، ومن أمثلة الكواكب: الأرض، ومن أمثلة البحار: البحر الأحمر، ومثال الفاعل: ضرب محمّد الكرة.

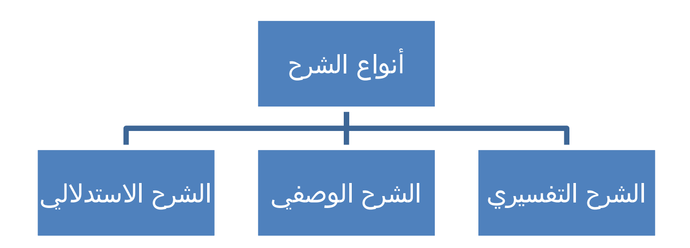
ويقصد بالتشبيه: توضيح فكرة شيءٍ معيّن بمقارنتها بفكرة أخرى تشبهها في بعض خصائصها، وتختلف عنها في البعض الآخر. مثل: تشبيه الأرض بالكرة.

أنواع الشرح: هناك أنواع للشرح، منها:

1 – **الشرح التفسيري:** ويكون بتفسير معنى أو ظاهرة أو مصطلح؛ إذ يتعرض المدرس لمعنى كلمة، أو ظاهرة، أو مصطلح.

2 – **الشرح الوصفي:** ويكون بالتركيز على توضيح مكوّنات شيء ما، ووصفه بالتفصيل المنطقي، أو وصف خطوات عمل طريقة تشغيل جهاز مثلًا.

3 – **الشرح الاستدلالي:** يكون بالتركيز على تنمية قدرة المتعلّم على الاستنتاج، وفيه يركّز المدرس على استنتاج بعض النتائج في ضوء مجموعة من الظواهر أو البيانات، وعادة ما يجيب المدرس على: **(**ما العلاقة بين؟ ماذا يحدث لو؟**)**.



شكل (23) يوضح أنواع الشرح

يستطيع المدرس من طريق الأمثلة والتشبيهات والتوضيحات أن ينوّع أساليب شرحه بحسب المعلومات التي يتعرّض لها الشرح، ومن المفيد أنَّ استعمال أي أسلوب من أساليب الشرح يتوقف على ما يأتي:

أ- الهدف من الدرس.

ب- مستوى المتعلّمين.

ج- المرحلة التعليمية (ابتدائية- متوسطة - ثانوية).

د- مدى تمكّن المدرس من تلك الأساليب.

هـ - إيمان المدرس بمهنة التدريس.

و- المناخ الصفي والمدرسي ككل.



نشاط (1) / ناقش هذه العبارة مع ذكر الأمثلة: الشرح والتوضيح يعمل على تنمية مهارات الاستماع لدى المتعلّمين؟

نشاط (2) / بيّن من وجهة نظرك هل على المدرس أن يهتم بالتتابع والتنظيم المنطقي في عرض المادة الدراسية؟ ولماذا؟ معززًا إجابتك بذكر أمثلة في تخصصك.

نشاط (3) / بيّن من وجهة نظرك أي أنواع الشرح أكثر أهمية من غيرها؟ ولماذا؟ وضّح ذلك مع الأمثلة.

نشاط (4) / كيف تستعمل الأمثلة والتشبيهات كأداة من أدوات الشرح والإيضاح في تقديم الدرس؟ وضّح ذلك مع الأمثلة في مجال تخصصك.

ثانيًا: مهارة تقديم التغذية الراجعة



يتوقّع بعد الانتهاء من المحاضرة أن يكون المتعلّم قادرًا على أن:

1 – يعرف مفهوم التغذية الراجعة.

2 – يعدّد أهداف التغذية الراجعة.

3 – – يعبّر بلغته الخاصة عن أهمية التغذية الراجعة في التدريس.

4 – يرسم مخططًا يوضّح خصائص التغذية الراجعة.

5 – يحدّد خصائص التغذية الراجعة.

6 – يصنّف أنماط التغذية الراجعة.

7 – يرسم خريطة مفاهيمية توضّح أنماط التغذية الراجعة.

8 – يبيّن شروط تقديم التغذية الراجعة.

9 – يقارن بين التغذية الراجعة والتعزيز.

10 – يثمّن أهمية التغذية الراجعة في التدريس.

11 – يستعمل التغذية الراجعة بفاعلية أثناء التدريس.

التغذية الراجعة:

يُعدُّ مفهوم التغذية الراجعة من المفاهيم التربوية الحديثة التي ظهرت في النصف الثاني من القرن العشرين، غير أنَّها لاقت اهتمامًا كبيرًا من التربويين وعلماء النفس على حد سواء. وكان أول من وضع هذا المصطلح هو: (نوبرتواينر) عام 1948م، وقد تركزت في بدايات الاهتمام بها في مجال معرفة النتائج، وانصبّت في جوهرها على التأكّد فيما إذا تحقّقت الأهداف التربوية والسلوكية خلال عملية التعلم، أم لا، وممَّا لا شك فيه أنَّ التغذية الراجعة ومعرفة النتائج مفهومان يعبّران عن ظاهرة واحدة.

وباختصار يمكن القول: إنَّ التغذية الراجعة هي إعلام المتعلّم نتيجة تعلّمه من طريق تزويده بمعلومات عن سير أدائه بشكل مستمر؛ لمساعدته في تثبيت ذلك الأداء إذا كان يسير في الاتجاه الصحيح، أو تعديله إذا كان بحاجة إلى تعديل، وهذا يشير إلى ارتباط مفهوم التغذية الراجعة بالمفهوم الشامل لعملية التقويم، بعدّها إحدى الوسائل التي تستعمل من أجل ضمان تحقيق أقصى ما يمكن تحقيقه من الغايات والأهداف التي تسعى العملية التعليمية– التعلّمية إلى بلوغها.

أهداف التغذية الراجعة:

يمكن اجمال أهداف التغذية الراجعة بما يأتي:

1 – مساعدة المتعلّم على أن يمارس السلوك أو الأداء الصحيح قبل أن ينهي عمله، فما يتلقّاه من تغذية في أثناء قيامه بالعمل يوجه سلوكه وأداءه نحو إنجاز جيّد.

2 – إعطاء المتعلّم فرصة ممارسة الأداء ثمّ مقارنته بالأداء الصحيح؛ فالمتعلم حين يحل مسألة أو يجيب عن سؤال، فإنَّ ما يتلقّاه من تغذية راجعة بعد انتهائه من العمل تعمل على تحسين أدائه وتعريفه بنقاط قوّته وضعفه.

3 – تجعل التغذية الراجعة المتعلّم متشوقًا لمعرفة أدائه ومعرفة جهوده، خاصة إذا قدّمت ضمن الاستراتيجيات الملائمة.

4 – يمكن أن تؤدّي التغذية الراجعة إلى مساعدة المتعلّمين على وضع المعايير الخاصة للحكم على أعمالهم؛ إذ يوجّهوا أنفسهم ذاتيًا.

أهمية التغذية الراجعة في عملية التعلّم:

للتغذية الراجعة أهمّية عظيمة في عملية التعلّم، ولا سيما في المواقف الصفية؛ إذ إنَّها ضرورية ومهمة في عمليات الرقابة، والضبط، والتحكّم، والتعديل التي ترافق وتعقب عمليات التفاعل والتعلّم الصفي. وأهمّيتها هذه تنبثق من توظيفها في تعديل السلوك وتطويره إلى الأفضل، إضافةً إلى دورها المهم في استثارة دافعية التعلّم، من طريق مساعدة المدرس لمتعلّمه على اكتشاف الاستجابات الصحيحة، لكي يثبتها، ويحذف الاستجابات الخاطئة أو يلغيها.

إنَّ تزويد المدرس المتعلّمين بالتغذية الراجعة يمكن أن يسهم إسهامًا كبيرًا في زيادة فاعلية التعلّم، واندماجه في المواقف والخبرات التعلمية؛ لذا فالمدرس الذي يُعنى بالتغذية الراجعة يسهم في تهيئة جوٍّ تعلميٍّ يسوده الأمن والثقة والاحترام بين المتعلّمين أنفسهم، وبينهم وبين المدرس، كما يساعد على ترسيخ الممارسات الديمقراطية، واحترام الذات لديهم، ويطوّر المشاعر الإيجابية نحو قدراتهم التعلّمية والخبراتية.

يمكن إجمال أهمية التغذية الراجعة في عملية التعلّم على النحو الآتي:

أ– تعمل التغذية الراجعة على إعلام المتعلّم بنتيجة تعلّمه، سواء كانت صحيحة أم خاطئة، ممّا يقلّل القلق والتوتر بين تحصيل المتعلّم في حالة ضعف معرفته بنتائج تعلّمه.

ب – تعزّز نشاط المتعلّم وتشجّعه على الاستمرار في عملية التعلم مدة أطول ممّا هي عليه، وبهذا تساعد على تدعيم العملية التعلّمية والتعليمية.

ت – معرفة المتعلّم إجابته وسبب الخطأ عندهُ يقنعه بأنَّه المسؤول عن هذا الخطأ، ممّا يؤدي إلى مضاعفة جهوده لتجاوز الخطأ.

ث- تصحيح الإجابة غير الصحيحة للمتعلّم تؤدي إلى التخلّص منها، وإحلال الإجابة الصحيحة محلّها.

ج - استعمال التغذية الراجعة من شأنه تنشيط عملية التعلّم، وزيادة مستوى الدافعية للتعلّم، وتجعل كلًا من المدرّس والمتعلّمين في حركة مستمرة لتحقيق الأهداف المنشودة.

ح - تبيّن للمتعلم مكانه من الأهداف السلوكية التي حقّقها غيره من أقرانه في صفّه، والتي لم يحققوها بعد.

خ- تعمل التغذية الراجعة على تزويد المتعلّم بمعلومات زائدة ومراجع مختلفة، ممّا يؤدي إلى تقوية عملية التعلّم وتدعيمها وإثرائها.

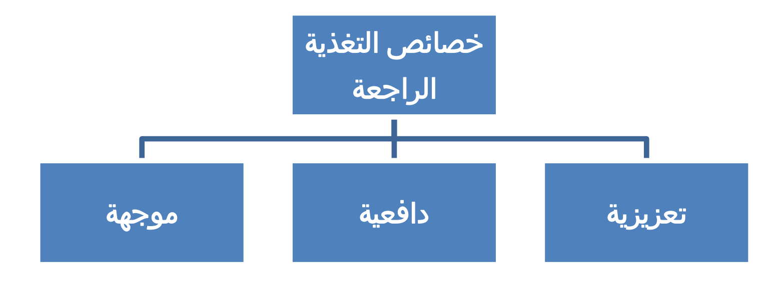
خصائص التغذية الراجعة:

يرى التربويون وعلماء النفس أنّ للتغذية الراجعة ثلاث خصائص هي:

1-الخاصية التعزيزية.

2-الخاصية الدافعية.

3-الخاصية الموجهة.



شكل (24) يوضح خصائص التغذية الراجعة

1-**الخاصية التعزيزية:** تشكّل هذه الخاصية مرتكزًا رئيسًا في الدور الوظيفي للتغذية الراجعة، الأمر الذي يساعد على التعلّم، وقد ركّز الباحثون على هذه الخاصية من طريق التغذية الراجعة الفورية في التعلّم المبرمج؛ إذ يرون أنَّ إشعار المتعلّم بصحّة استجابته يعزّزه ويزيد احتمال تكرار الاستجابة الصحيحة فيما بعد.

2-**الخاصية الدافعية:** وتشكّل محورًا هامًا؛ إذ تسهم التغذية الراجعة في إثارة دافعية المتعلّم للتعلّم والإنجاز، والأداء المتقن، ممّا يعني جعل المتعلّم يستمتع بعملية التعلّم ويقبل عليها بشوق في النقاش الصفّي، ممّا يؤدي إلى تعديل سلوك المتعلّم.

3-**الخاصية الموجهة:** هي التي تعمل على توجيه المتعلم على أدائه، ويتبين له أنَّ الأداء غير المتقن لابُدَّ من حذفه؛ إذ تزيد من مستوى انتباه المتعلّم إلى ظاهر المهمّة للمهارة المراد تعلّمها؛ لذلك فهي تعمل على تثبيت المعاني والارتباطات المطلوبة، وتصحيح الأخطاء، وتعديل الفهم الخاطئ، وتسهم في مساعدة المتعلّم على تكرار السلوك الذي أدّى الى نتائج مرغوبة، وهذا يزيد من ثقة المتعلّم بنفسه وبنتاجاته التعليمية، وتدفعه لتركيز جهوده وانتباهه إلى المهمّة التعليمية التي تحتاج إلى تعديل.

أنماط التغذية الراجعة:

يمكن تصنيف التغذية الراجعة إلى أنماط عدّة اعتمادًا على:

أولًا- من حيث المصدر:

1- **تغذية راجعة داخلية:** هي المعلومات التي يحصل عليها المتعلّم من نفسه، أي التي يحصل عليها من طريق استجاباته مباشرة، أي يكون مصدرها المتعلمّ نفسه.

2 - **تغذية راجعة خارجية:** هي التي يقوم المدرس أو المدرّب بتزويد المتعلّم بها، مثل إخبار المدرس المتعلّمين بالإجابات الخاطئة أو غير الصحيحة.

ثانيًا– من حيث الهدف:

1 –**تغذية راجعة إعلامية/معرفية:** تزوّد المتعلّم بمدى صحة أو خطأ استجاباته بوضع إشارة صواب (✓)، على الاستجابة الصحيحة، وإشارة (x) على الاستجابة الخاطئة، وتكون لفظية أو غير لفظية.

2 – **تغذية راجعة تصحيحية/تقويمية:** تزوّد المتعلّم بمعلومات تبيّن له مدى صحة أو خطأ استجاباته، ثمّ تصحيح هذه الأخطاء التي وقع فيها، وهي تتعدّى الملاحظة إلى تقييم الأداء أو السلوك وإصدار الأحكام عليه، وقد تكون هذه التغذية فورية عقب حدوث الأداء مباشرةً، أو مرجأة تُعطى بعد مرور مدة زمنية، أو مرحلية بعد استجابات عدّة.

3 – **تغذية راجعة وصفية/تفسيرية:** تصف سلوك المتعلّم الذي يمكن ملاحظته، وتؤدّي إلى زيادة توجيهه وتحفيزه بصورة مباشرة أو غير مباشرة، وتهدف إلى تعرف المتعلّم على نوع الخطأ الذي وقع فيه وتصحيحه، وتفسّر له الأسباب الرئيسية التي أدّت به للوقوع في الخطأ ليتلافى ذلك مستقبلًا.

4 – **تغذية راجعة تعزيزية:** تزوّد المتعلّم بمعلومات عن مدى دقة استجاباته لتصحيح الخطأ، وتفسير أسبابه، ثمّ تزويده بعبارات تعزيزية، مثل: أحسنت، وممتاز، وأشكرك ...إلخ.

ثالثًا– من حيث التوقيت:

1 – **تغذية راجعة فورية:** وفيها يتم تعرّف المتعلّم على نتائج أدائه فور الانتهاء منها ومدى استفادته من ذلك على أدائه اللاحق.

2 – **تغذية راجعة مرحلية:** وفيه يتم تعرّف المتعلّم على نتائج أدائه بعد الانتهاء من عدد من الاستجابات، أو بعد أدائه نسبة من الاختبار – النصف أو الثلث أو الربع– ومدى استفادته من ذلك على أدائه اللاحق.

3 – **تغذيــة راجعــة مرجــأة:** وفيهـا يـتمّ تأجيل معرفـة المـتعلّم لنتـائج استجاباته للمهـام المطلوبة منه حتى ينتهي من أدائها جميعًا، أو بعد مضيّ مدة زمنية.

رابعًا– من حيث الشكل:

1 – **تغذيـة راجعـة مكتوبـة:** تشير إلـى الأشياء البصرية أو المرئية التي تخبر المتعلّم عن نتـائج أدائـه إذا كانـت صـحيحة أو خاطئـة، مثـل: الحـروف، والـدرجات، والرمـوز، والصور الثابتة أو المتحركة...وغيرها.

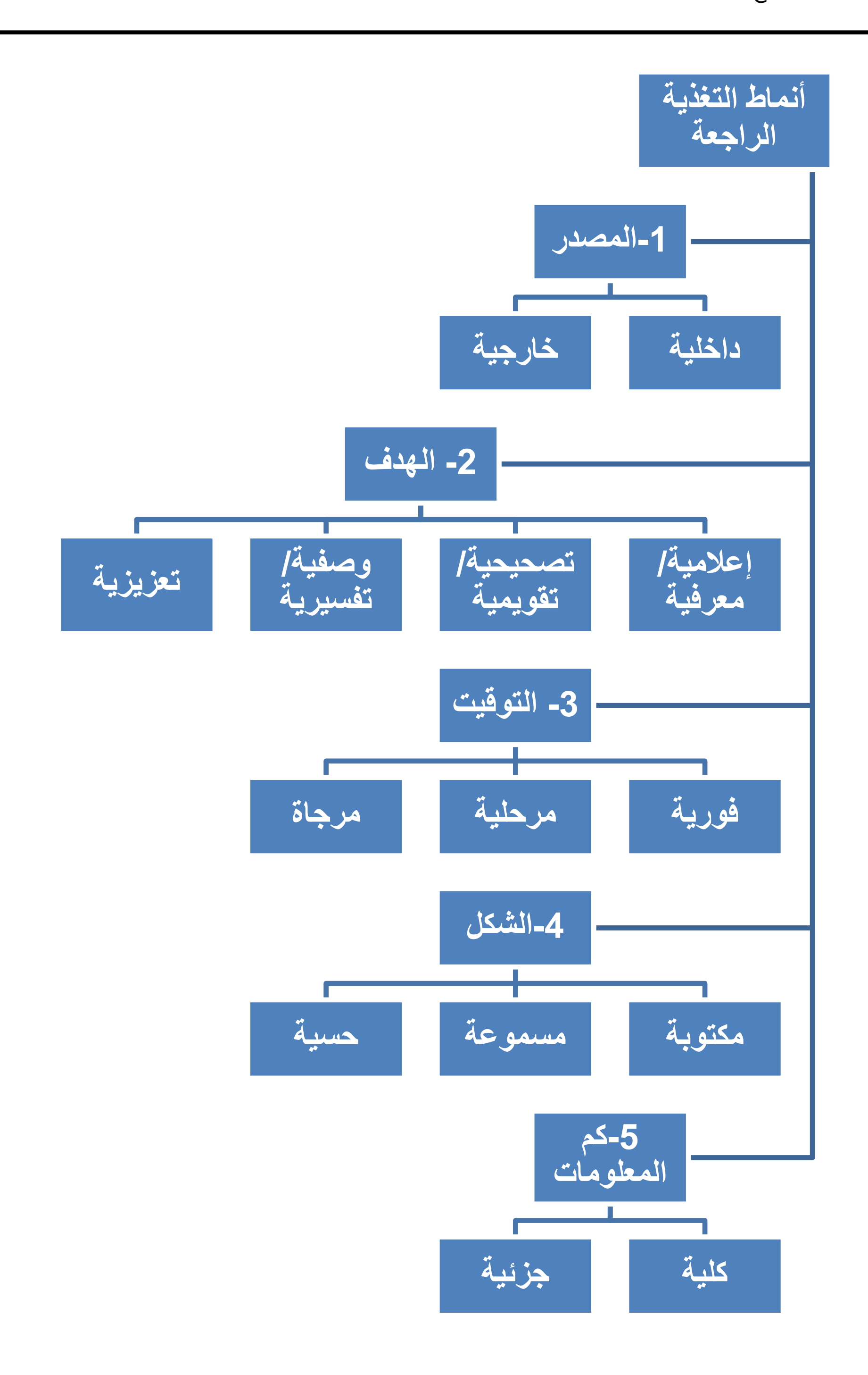
2 – **تغذيـة راجعـة مسـموعة:** تشير إلـى التعليقـات الشـفوية التـي تخبـر المـتعلّم بنتـائج أدائه، وتتمثّل مصادرها في التسجيلات الصوتية، أو التعليقات المباشرة من المدرس، أو من متعلّم آخر، أو برنامج.

3 – **تغذيـة راجعة حسية:** تقدم فـي صـورة سمعية بصـرية ليتعرف من طريقها المتعلم على نتائج أدائه، وتعزيز الأداءات الصحيحة، وتصحيح الخاطئة وتتمثل مصـادرها فـي تسجيلات الفيديو.

خامسًا– من حيث كمّ المعلومات:

1 – **تغذية راجعة كلية:** وفيها يتمّ تعرّف المتعلّم على نتائج أدائه علـى المهام المطلوبـة منه ككل بصورة تقديرية من جانب القائم بتقديم التغذية الراجعة.

2 – **تغذية راجعة جزئية:** وفيها يتم تعرّف المتعلّم على نتائج أدائه المقبول أو الصـحيح فقط.



شكل (25) يوضح أنماط التغذية الراجعة

شروط التغذية الراجعة:

من أجل الاستفادة الكاملة من استعمال التغذية الراجعة في العملية التعليمية- التعلّمية، ولتحقيق الأهداف المنشودة في عمليات التحسين والتطوير المراد إحداثها لابُدَّ من توافر الشروط الآتية:

1- ينبغي أن تتصف التغذية الراجعة بالدوام والاستمرارية.

2- استعمال عملية التغذية الراجعة في ضوء أهداف محدّدة.

3- إنَّ تفسير نتائج عمليات التغذية الراجعة يتطلب فهمًا عميقًا وتحليلًا علميًا دقيقًا.

4- تتصف عملية التغذية الراجعة بالشمول؛ فهي ينبغي أن تشمل عناصر العملية التعليمية- التعلمية جميعها، بما فيهم المتعلّمون على اختلاف مستوياتهم التحصيلية والعقلية والعمرية.

5- ينبغي أن تستعمل التغذية الراجعة أدوات، واختبارات، ووسائل معدّة ومختارة بصورة صحيحة؛ إذ يمكن اعتماد نتائجها بصورة صادقة ودقيقة.

شروط تقديم التغذية الراجعة:

1- ينبغي تقديم تغذية راجعة للمتعلّم في الوقت الملائم؛ لأنَّ تقديمها له قبل وصوله للإجابة، أو قبل إكماله للحلِّ لا تؤدّي وظيفتها في التعلّم.

2- ينبغي تقديم التغذية الراجعة في ضوء الحاجة الفعلية وبناءً عليها.

3-لا تحلّ التغذية الراجعة محلّ إتقان التعلّم القبليّ اللازم، ولا تفيد في حالة نقص المتطلبات السابقة للتعلّم.

4- إنَّ المبالغة في تقديم التغذية الراجعة للمتعلّم ضارٌّ به وعائقٌ للتعلّم، كالمبالغة في الإقلال منها أو عدم تقديمها؛ لذا ينبغي أخذ حاجة المتعلّم لها بنظر الاعتبار.

5- ينبغي تقديم التغذية الراجعة بحذر، وينبغي تجنّب التغذية الراجعة غير المستحقة، أو الموزّعة عشوائيًا.

6- لكي تكون التغذية الراجعة فعّالة ينبغي أن تكون بمستوى الحد الأدنى من حيث كمية المعلومات المقدّمة، وبمستوى الحدّ الأعلى من حيث نوعية المعلومات المقدّمة.

7-التغذية الراجعة الأكثر فعّالية في العملية التعليمية هي التي ترتبط بحاجة المتعلّم.

الفرق بين التغذية الراجعة والتعزيز:

قد يخلط البعض بين التغذية الراجعة والتعزيز: وهنا لابُدَّ من بيان عدد من الفروق بينهما:

1 – التغذية الراجعة أكثر دقة من التعزيز.

2 – التغذية الراجعة تراكم معرفيّ أمّا التعزيز فهو تراكم وجداني.

3 – التعزيز هو نتيجة مترتبة على الأداء أمّا التغذية الراجعة فهي معلومات متعلّقة بالأداء.



نشـاط (1) / وضّـح مـن وجهـة نظـرك العبـارة الآتيـة: يـرتبط مفهـوم التغذيـة الراجعـة بالمفهوم الشامل لعملية التقويم؟

نشـاط (2) / نـاقش مـع بعض زملائك المتعلّمـين أهميـة التغذيـة الراجعـة فـي عمليات التفاعل والتعلّم الصفي، ثمّ دوّن أهمّ النقاط التي تمّ التوصل إليها.

نشـاط (3) / هل يمكنـك أن تتصـوّر كيـف يكـون تدريسـك عنـدما لا تسـتعمل التغذيـة الراجعة مع المتعلّمين؟ وضّح ذلك بالأمثلة.

نشاط (4) / من طريق مشاهدتك لبعض مواقف التعليم الصفّي: هل استفاد المدرسون من خصائص التغذية الراجعة؟ وضّح ذلك بالأمثلة.

نشـاط (5) / مـن طريـق مشـاهدتك لـبعض مواقـف التعلـيم الصـفي: أي أنمـاط التغذيـة الراجعة أكثر استعمالًا من قبل المدرسين؟ ولماذا؟

ثالثًا: مهارة التعزيز



يتوقع بعد الانتهاء من المحاضرة أن يكون المتعلم قادرًا على أن:

1 – يعرف مهارة التعزيز.

2 – يرسم مخططًا يوضّح فيه أشكال المعزّزات.

3 – يعدّد الأمور التي يتوقّف عليها نجاح المدرس في استعمال المعززات المختلفة.

4 – يوضّح بأسلوبه الخاص العوامل التي تؤثّر في فعالية التعزيز.

5 – يشرح نظم التعزيز.

6 – يرسم خريطة مفاهيمية توضّح نظم التعزيز.

7 – يوضّح العوامل التي تزيد من فاعلية التعزيز.

8– يعدّد أنماط التعزيز.

9 – يعطي وجهة نظره في أهمية مهارة التعزيز في العملية التعليمية.

10 – يضرب بعض الأمثلة في التعزيز الموجب.

11 – يضرب بعض الأمثلة في التعزيز السالب.

12 – يقارن بين التعزيز الموجب والتعزيز السالب.

13 – يستعمل أنواع التعزيز بفاعلية أثناء التدريس.

مهارة التعزيز:

تتيح مهارة التعزيز للمدرس أن ينمّي إمكانياته كإنسان وكقائد للعملية التعليمية؛ فكلُّ مدرس يستعمل التعزيز يجد لزامًا عليه أن يدرس خصائص المتعلّمين ويفهمها ويشجّعهم.

التعزيز هو الحادث أو المثير الذي يؤدي إلى زيادة احتمال تكرار حدوث الاستجابة موضوع التعزيز، أي الاستجابة المسبوقة بالتعزيز مباشرةً، وقد يكون التعزيز إيجابيًا وذلك في حالة تقديم أو تطبيق بعض المثيرات المرغوب فيها على نمط سلوكي ما؛ فابتسامة المدرس، أو قطع الحلوى التي تتلو هذا النمط السلوكي، تؤدي إلى زيادة احتمال تكرار حدوثه مستقبلًا، وقد يكون التعزيز سلبيًا عندما تتم إزالة بعض المثيرات غير المرغوب فيها، بعد أداء نمط سلوكي معيّن؛ فإنهاء حالة العقاب أو الألم أو الإزعاج يؤدي إلى زيادة احتمال تكرار حدوث الاستجابات أو الأنماط السلوكية التي سبقت هذه الإزالة في المستقبل .

أشكال المعزّزات:

هناك أشكال عدّة من المعزّزات، منها:

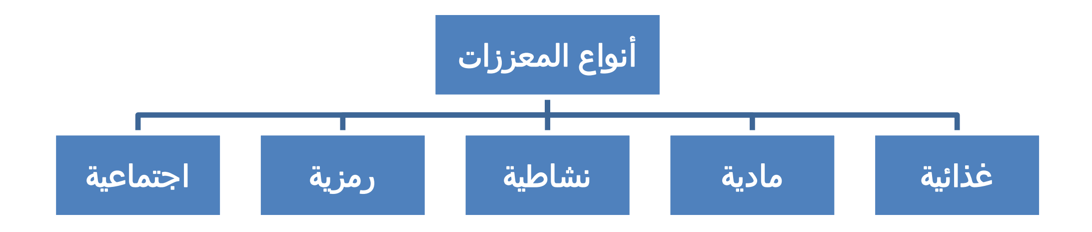
1 – **المعزّزات الغذائية:** وتشمل كل أنواع الطعام والشراب التي يفضلها المتعلّم.

2 – **المعزّزات المادية:** وتشمل الأشياء التي يحبّها المتعلّم كالألعاب، والقصص، والأقلام.

3 – **المعززات النشاطية:** وتشمل النشاطات التي يحبّها المتعلّم كمشاهدة برامج التلفاز والألعاب الرياضية.

4 –**المعززات الرمزية:** وهي المثيرات القابلة للاستبدال كالنقاط أو النجوم.

5 – **المعزّزات الاجتماعية:** ومنها الابتسامة، والثناء، والتربيت على الظهر، ومسح الشعر، وإظهار مشاعر الاحترام والتقدير.



شكل(26) يوضح أشكال المعززات

وهكذا يتبين أنَّ عملية التعزيز من العمليات الهامة في التدريس، وإنَّ نجاح المدرس في استعمال المعززات المختلفة يتوقف على أمور عدّة:

أ- أن لا يكون التعزيز مفتعلًا، يحدث بمناسبة وبدون مناسبة.

ب- أن يشعر المتعلّم بصدق المدرس فيما يقول.

ت- أن تتلاءم المعززات المستعملة مع نوع الاستجابة، ومدى جودتها؛ فليس من المعقول أن تقول: رائع لفكرة تافهة.

أنواع التعزيز:

يوجد نوعان للتعزيز هما:

1 - **التعزيز الموجب:** ويتمثل في أي مثير أو ظرف يؤدي وجوده إلى زيادة قوة الاستجابة أو تدعيمها.

2 - **التعزيز السالب:** ويتمثل في أي مثير أو ظرف يؤدي توقّف تقديمه أو استبعاده إلى زيادة أو تدعيم قوة الاستجابة، ويحدث التعزيز السالب بصورة نموذجية عند وقف تقديم أو استبعاد مثير منفر، والمثير المنفر عبارة عن مثير أو حدث غير مرغوب فيه أو مؤذٍ (ضار) بالنّسبة للمتعلم.

نظم التعزيز:

هناك نظامان للتعزيز هما:

1 – **التعزيز المستمر:** يُعدُّ هذا النوع من التعزيز أسهل أنواع التعزيز؛ إذ يحصل فيه الكائن الحي على التعزيز فور كل استجابة إجرائية، ويستعمل هذا النوع من التعزيز في المراحل الأولى من تدريب الكائن الحي على المهارة المطلوب تعلّمها.

2 – **التعزيز المتقطع:** إذ يقدّم التعزيز لبعض الاستجابات الإجرائية دون غيرها، وقد وضع سكنر أسلوبين عامَين من أساليب التعزيز المتقطع:

أولًا: نظام نسبة التعزيز: وفيه يُعطى التعزيز بعد عدد معين من الاستجابات يحدّده المجرّب، ويقسم على قسمين:

أ– نظام نسبة التعزيز الثابتة: وهنا يعزز المتعلّم بعد عدد ثابت من الاستجابات.

ب– نظام نسبة التعزيز المتقطع: في هذا النظام لا يقدّم المعزز بعد عدد معين من الاستجابات، وإنَّما يقدّم بعد كلِّ عدد مختلف من الاستجابات في ظروف مختلفة، فمثلًا: يقدّم المعزز بعد كلِّ سبع استجابات، وبعد مدّة يقدّم بعد كلِّ ثلاث استجابات، وبعد مدّة أخرى بعد كلِّ عشر استجابات يصدرها المتعلم، وهكذا.

ثانيًا: نظام مدة التعزيز: وهو تقديم التعزيز على وفق نظام زمني يحدّده المدرس، ويقسم على قسمين:

أ. نظام مدة التعزيز الثابتة: وفي هذا النظام يقدّم التعزيز بعد انقضاء مدة زمنية محددة، كعشر دقائق مثلًا، مع مراعاة عدم تقديم أي تعزيز إلّا بعد انقضاء هذه المدة الزمنية التي حدّدها المدرس، وبصرف النّظر عن عدد الاستجابات الإجرائية التي يصدرها المتعلّم، وإذ لم يصدر المتعلّم بعد انقضاء المدة الزمنية أية استجابات فإنَّه لا يعزّز، ويرجأ التعزيز حتى يتم صدور الاستجابة.

ب. **نظام مدة التعزيز المتقطع:** في هذا النّظام قد يحصل المتعلّم على التعزيز بسرعة في بعض الأحوال، وقد تطول مدة التعزيز عن المدة السابقة لها، ويقاس معدل الاستجابات في هذا النظام بالنسبة لمتوسط المدد الزمنية التي يحدّدها المدرس، ويعد استمرار صدور الاستجابات الضمان الوحيد للحصول على التعزيز.

أنماط التعزيز:

هناك أنماط كثيرة للتعزيز تستعمل بشكل نموذجي، وأكثرها فاعلية في موقف معيّن يتوقف على بعض المتغيرات، مثل مستوى الصف، طبيعة المتعلّم، ونشاط التعلّم، والمدرس نفسه، ومن أكثرها فاعلية ما يأتي:

أ-التعزيز اللفظي:

يحدث التعزيز اللفظي حينما يتبِع المدرس استجابة المتعلّم بشكل معيّن من التطبيق الإيجابي كأن يقول: جيّد، ممتاز، رائع، صحيح، إجابة صحيحة، فكرة ممتازة، رأيك يدل على تفكير سليم، كيف توصلت إلى هذا الحل الرائع .... إلخ.

ب- التعزيز غير اللفظي:

يشير التعزيز غير اللفظي إلى استعمال فعل بدني لبعث رسالة قبول لاستجابة أو عمل ما، ومن الأمثلة لبعض التعبيرات غير اللفظية التي يمكن أن يستعملها المدرس في عمليات التعزيز داخل الفصل:

تعبيرات الوجه؛ إذ تُعدُّ من أسهل المعزّزات غير اللفظية فهمًا، وأقواها تأثيرًا، مثل الابتسامة التي يوجهها المدرس لمتعلّم يجيب على سؤال؛ فتلك الابتسامة تشجّعه على الاستمرار في الإجابة.

حركة الرأس: فعندما يكون المدرس مصغيًا إلى إجابة المتعلّم يستطيع أن يشجعه بإيماءة من رأسه.

حركة الجسم: فعندما يتحرك المدرس لكي يقترب من المتعلم أثناء الإجابة فإنَّه يعطي للمتعلم إيحاء بأنَّه يريد أن يسمع ما يقول.

العوامل التي تزيد من فاعلية التعزيز:

1 - **فورية التعزيز:** فعندما لا يكون ممكنًا تقديم المعزز مباشرة بعد حدوث السلوك المستهدف، فإنَّه ينصح بإعطاء الفرد معززات وسيطيه (كالمعزّزات الرمزية أو الثناء)؛ بهدف الإيحاء للفرد بأنَّ التعزيز قادم.

2 - **ثبات التعزيز:** ينبغي استعمال التعزيز على نحو منظّم وفقًا لقوانين معيّنة يتم تحديدها قبل البدء بتنفيذ برنامج العلاج؛ فلا يكفي أن نعطي المعزّز مباشرة بعد حدوث السلوك، وإنَّما ينبغي أن لا يتصف التعزيز بالعشوائية.

3 - **كمية التعزيز:** بشكل عام كلّما كانت كمية التعزيز أكبر كانت فعالية التعزيز أكثر، ما دامت كمية التعزيز ضمن حدود معينة، فإذا كان المعزّز هو الثناء، فإنَّ قولنا للطفل: "جيد" قد يكون أقل فعالية من قولنا: "رائع جدًا"، و"إنَّني فرح بك فعلًا"، إلّا أنَّ إعطاء كمية كبيرة جدًا من المعزّز في مدة زمنية قصيرة قد يؤدي إلى الإشباع، ممّا يؤدي إلى فقدان المعزز قيمته.

4 - **مستوى الحرمان (الإشباع):** فكلّما كان حرمان الفرد (أي المدة التي مرت عليه دون الحصول على المعززات) أكبر، كان المعزّز أكثر فاعلية؛ فمعظم المعززات تكون فاعلة عندما يكون مستوى حرمان الفرد منها كبيرًا نسبيًا.

5 - **درجة صعوبة السلوك:** فالمعزز ذو الأثر البالغ عند تأدية الفرد لسلوك بسيط قد لا يكون فعّالًا عندما يكون السلوك المستهدف سلوكًا معقّدًا، أو يتطلب جهدًا كبيرًا، والمبدأ العام الذي يوجّهنا في هذا الخصوص هو: كلّما ازدادت درجة تعقيد السلوك، أصبحت الحاجة إلى كمية كبيرة من التعزيز أكثر.

6- **التنويـع:** إنَّ استعمال معزّزات متنوعة أكثر فعالية من استعمال معزّزٍ واحد، واستعمال أشكال مختلفة من المعزّز نفسه أكثر فعالية من استعمال شكل واحد منه؛ فإذا كان المعزز هو الانتباه إلى الطفل فلا تقل مرة بعد أخرى: "جيد، جيد، جيد"، ولكن قل له: "أحسنت" وابتسم له، وقف بجانبه، وضع يدك على كتفه،... إلخ.

7 – **التحليـل الـوظيفي:** ينبغي أن يعتمد استعمالنا للمعززات على تحليلنا للظروف البيئية التي يعيش فيها الفرد، ودراسة احتمالات التعزيز المتوافرة في تلك البيئة؛ لأنَّ ذلك:

أ- يساعدنا على تحديد المعززات الطبيعية.

ب- يزيد من احتمال تعميم السلوك المكتسب والمحافظة على استمراريته.

8- **الجدّة:** إنَّ مجرد كون الشيء جديدًا يكسبه خاصية التعزيز أحيانًا؛ لذلك ينصح استعمال أشياء غير مألوفة قدر الإمكان.



نشاط (1) / ناقش هذه العبارة من وجهة نظرك: مهارة التعزيز تتيح للمدرس أن ينمّي إمكانياته كإنسان وكقائد للعملية التعليمية؟

نشــاط (2) / باعتبـارك الطالب/المـدرس مـا الأمـور التـي يتوقـف نجاحـك فيهـا علـى استعمال المعزّزات لطلبة المرحلة الثانوية؟

نشــاط (3) / أيّ نمـط تفضـل مـن أنمـاط التعزيـز لطلبـة المرحلـة الثانويـة مـن وجهـة نظرك؟ وضّح إجابتك بالأدلة.

نشاط (4) / من طريق مشاهدتك لبعض مواقف التعليم الصفي: هل يختلف المدرسون في استعمال مهارة التعزيز؟ وماهي أشكال المعزّزات الأكثر استعمالًا من غيرها؟

نشاط (5) / اقترح عوامل أخرى تؤثر في فعالية التعزيز لم يرد ذكرها في أعلاه؟

رابعًا: مهارة إثارة الدافعية للتعلم



يتوقع بعد الانتهاء من المحاضرة أن يكون المتعلم قادرًا على أن:

1- يعرف الدافعية.

2- يبيّن فوائد إثارة الدافعية للتعلم.

3- يشرح دور المعلم في إثارة الدافعية للتعلم.

4- يبيّن أهم الاستراتيجيات لإثارة دافعية المتعلّمين للتعلّم.

5- يميّز بين أنواع الدافعية.

6- يقترح أساليب جديدة لإثارة دافعية التعلّم لدى المتعلّمين.

7- يستعمل مهارة إثارة الدافعية للتعلّم في التدريس.

8- يبيّن وجهة نظره في مهارة إثارة الدافعية للتعلّم.

الدافعيــة: تُعدُّ الدافعيـة شرطًا أساسيًا لحدوث التدريس الفعّال؛ فمن دونها لا يكـون التدريس ذا فائدة؛ إذ يُعدّ وجود دافع لدى المتعلّمين مطلبًا أساسيًا لحدوث عملية التعلّم.

إنَّنا مهما طورنا في مناهجنا الدراسية، ومهما حاول مدرسونا من بذل الجهود، ومهما أدخلنا من تقنيات تعليمية حديثة فإنَّ ذلك كلّه يذهب سدى إذا لم يكن لدى متعلّمينا دافعية للتعلّم.

ويمكن أن نُعرّف الدافعية للتعلّم بأنَّها: القوة (الداخلية أو الخارجية) التي تحرّك سلوك المتعلّم وتوجّهه لتحقيق غاية معيّنة يشعر بالحاجة إليها.

فوائد إثارة الدافعية للتعلّم:

1 – تجعل الدافعية المتعلّم يُقبل على التعلّم.

2 – تقلّل الدافعية من مشاعر ملل المتعلم وإحباطه.

3 – تزيد الدافعية من مشاعر حماس المتعلم واندماجه في مواقف التعلم.

4 – توجه الدافعية سلوك المتعلّم نحو أهداف معينة؛ فهو يصنع لنفسه أهدافًا ويوجّه سلوكه لتحقيق هذه الأهداف.

5 – تزيد الدافعية جهد المتعلّم الذي يُبذل لتحقيق الأهداف، وهي تحدّد مدى متابعته لمهمّة أو عمل بحماس وبشغف، أو بتراخٍ وتكاسل.

6 – تزيد الدافعية المبادأة والمبادرة لدى المتعلّمين للقيام بأنشطة معينة، والمثابرة في أدائها، فيزاد احتمال بدء المتعلّمين في مهمة، ويريدون بالفعل القيام بها ،ويزداد احتمال الاستمرار في أداء هذه المهمة حتى إتمامها وإنجازها، ولو واجهوا عوائق.

7 – تحسّن الدافعية تجهيز المعلومات والمعارف؛ فهي تؤثر في نوع المعلومات وطريقة تناولها؛ فالمتعلّمون ذوو الدافعية العالية ينتبهون إلى الموضوع الذي يهمّهم، ويحاولون أن يفهموا المادة، وأن يتعلّموا على نحوٍ له معنى بدلًا من معرفة سطحية، والمتعلّمون ذوو الدافعية أكثر احتمالًا في السعي للحصول على مساعدة لإنجاز المهمة حين يحتاجونها، وقد يطلبون توضيحًا واستيضاحًا أو مزيدًا من الفرص للممارسة.

دور المدرس في إثارة دافعية المتعلمين للتعلم:

إنَّ الاهتمام بدوافع المتعلّمين من قبل المدرس ذو أهمية في إنجاح العملية التعليمية، (وهنا تظهر كفاءة المدرس)؛ فالدوافع تنشّط السلوك نحو تحقيق هدف معين كما ذكر؛ لذلك يمكن للمدرس توجيه هذا النشاط نحو أداءات أفضل، والعمل على استمراريته وتنوّعه في مواقف التعلّم المختلفة.

وتُعدُّ إثارة دوافع المتعلّمين نحو أداء معين، واستعمال المنافسة بقدر ملائم بينهم من الأمور الهامة التي تستعمل لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية (مع الأخذ في الاعتبار قدرات واستعدادات المتعلمين)؛ إذ إنَّه يمكن أن يصل إلى معدل معين من التقدّم لا يزيد بصورة ملحوظة مهما زادت مواقف التعلّم والممارسة، وإنَّ دفع المتعلّم إلى القيام بأداء مهام لا تتلاءم مع قدراته وإمكانياته لا شك أنَّه يؤدي إلى التعثّر والإحباط في التعلّم، ومن ثمّ الاستمرار في الدراسة؛ لذلك يمكن للمدرس أن يعمل على رفع مستوى دافعية المتعلّمين بدرجة تعادل درجة استعدادهم وميولهم وقدراتهم نحو الأنشطة المختلفة؛ إذ يتسنّى للمتعلّمين النّجاح والاستمرارية في الأداء وعدم التعرّض للإحباط، ولا ينسى المدرس الفروق الفردية ودورها في إنجاح الإنجاز في التعلّم؛ إذ إنَّ المتعلّمين يختلفون من حيث القدرات والاستعدادات، كما أنّهم يختلفون بالأوصاف الجسمية حتى وإن كانوا أخوة توأم، مع الأخذ بالاعتبار أن لا يدفع المتعلّمين إلى طموح أكبر ممَّا يملكون من قدرات وإمكانيات حتى لا يصابوا بشيء من الإحباط، مع التأكيد على أنّ ذلك ليس خاصًا فقط بالمدرسين وإنَّما يشمل أولياء الأمور أيضًا.

إنَّ من الصعب جدًا على المدرس أن يعلّم متعلمًا ليس لديه دافعية للتعلّم، فعلى المدرس أن يبدأ بتنمية دافعية المتعلّمين واستثارتها للتعلّم والمشاركة في أنشطة الفصل، مستعملًا كافة ما يراه ملائمًا من استراتيجيات لإثارة دافعية المتعلّمين للتعلّم، من طريق:

1 – إعداد الدروس وتحضيرها وتخطيطها بشكل ملائم.

2 – مشاركة المتعلّمين في التخطيط لعملهم التعليمي.

3 – التنويع في استراتيجيات وطرائق التدريس.

4 – ربط الموضوعات الدراسية بواقع حياة المتعلّمين.

5 – إثارة الأسئلة التي تتطلّب التفكير مع تعزيز إجابات المتعلّمين.

6 – ربط أهداف الدرس بالحاجات الذهنية والنفيسة والاجتماعية للمتعلّمين.

7 – استغلال الحاجات الأساسية عند المتعلّم ومساعدته على تحقيق ذاته.

8 – تزويد المتعلّمين بنتائج أعمالهم فور الانتهاء منها.

9 – التنويع بالمثيرات.

أنواع الدافعية:

1 – **الدافعية الداخلية:** هي التي يكون مصدرها المتعلّم نفسه، بناءً على وجود رغبة داخلية تهدف إلى إرضاء الذات، وسعيًا للكسب المادي، أو المعنوي، أو الثقافي.

2 – **الدافعية الخارجية:** هي التي يستمدّها المتعلّم من المصادر الخارجية، ومن البيئة المحيطة به سواء كانت أشخاصًا أم موادَّ أو معلومات، وقد تكون على شكل تقديم الجوائز والمحفزات المادية أو المعنوية.



نشاط (1) / ناقش مع زملائك هذه العبارة: (تعدّ الدافعية شرطًا أساسيًا لحدوث التدريس الفعال)، ثم لخّص أهم النقاط التي تمّ التوصّل إليها؟

نشـاط (2) / بعـد مشـاهدتك لمواقف تدريسـية معيّنـة، بـيّن مـن وجهـة نظـرك مـا هـي المعوّقات التي تعرقل دور المدرس في إثارة دافعية المتعلّمين للتعلّم؟

نشاط (3) / عند ممارستك للتطبيق العملي في المدارس، ما هي الشروط التـي تراعيها في إثارة دافعية المتعلّمين للتعلّم؟

نشاط (4) / بحسب وجهة نظرك قدّم مقترحات يمكن استعمالها في تحسين إثارة دافعيـة المتعلّمين للتعلّم؟

خامسًا: مهارة التعامل مع أنماط المتعلّمين



يتوقع بعد الانتهاء من المحاضرة أن يكون المتعلّم قادرًا على أن:

1 – يعرف مهارة التعامل مع أنماط المتعلّمين.

2 – يوضّح أهمية مهارة التعامل مع أنماط المتعلّمين بالنسبة للمدرس.

3 – يطبّق مهارة التعامل مع أنماط المتعلّمين في التدريس.

4 – يُبدي رأيه في كيفية تعامل المدرس مع أنماط المتعلّمين في مدارسنا.

5 – يميّز بين المدرس الذي يجيد مهارة التعامل مع أنماط المتعلّمين والمدرس الذي لا يجيد هذه المهارة.

6 – يقدّم مقترحات لتذليل الصعوبات التي تواجه المدرس في التعامل مع أنماط المتعلّمين في مدارسنا.

يواجه المدرس داخل الصف مجموعة من المتعلّمين الذين ينتمون لبيئات مختلفة تطغي عليهم بسلوكها وطباعها، وعليه أن يتمتّع بالقدرة العالية لضبط الفصل والمحافظة على هدوئه؛ لضمان سير العملية التعليمية بشكلها الصحيح؛ فهو القبطان الأساسي الذي يقود دفّة السفينة إلى برّ الأمان والنجاح.

إنَّ هناك أنواعًا وأصنافًا مختلفة من المتعلّمين سوف تتعرف عليها داخل فصلك كمدرس، ولكلٍّ منهم أسلوب وسلوك للتعامل معه فهناك:

1-المتعلم المتفوق الذي يذاكر كثيرًا:

هذا النوع من المتعلّمين يفضّل الانكباب على كتبه، والتفرّغ الكامل لدراسته على أموره الحياتية الأخرى، فهؤلاء المتعلّمون تراهم يتابعون المدرس في كلِّ كلمة يقولها، ويقومون بتدوينها كملاحظات هامة، ويبادرون بطرح الأسئلة النابعة عن ذكاء وفهم، إضافة إلى التحاقهم بالدورات التدريبية في المدرسة وخارجها، هؤلاء المتعلّمون المتفوقون محبوبون من أساتذتهم ورفاقهم، فهمّهم الوحيد المذاكرة، والتفوّق هدفهم الذي يسعون له.

كيف يتعامل المدرّس مع المتعلّم المتفوق:

المتعلّم المتفوّق محبوب ومريح بالنّسبة للمدرس، وكلّ مدرس يتمنّى لو أنَّ معظم المتعلّمين مهتمون ومجتهدون، وهنا يجدر بالمدرس مكافأة كلِّ متعلّم متفوّق ومجتهد ودعمه والتقرّب منه، بل والاستعانة بأفكاره وآرائه في الأمور الدراسية والصفية.

2-المتعلّم كثير الكلام:

هذا المتعلّم كثير الأسئلة والتعليقات على أيّ شيء يحدث أمامه؛ بدافع المعرفة أحيانًا وبدافع الفضول غالبًا، فيُكثر من مقاطعة مدرّسه ورفاقه، وقد يلهيهم ويؤثّر سلبًا على انتباههم للدرس بمحاولته الدائمة إبراز نفسه والتغطية على من حوله.

كيف يتعامل المدرّس مع المتعلّم كثير الكلام:

عندما يواجهك هكذا نوع من المتعلّمين، عليك كمدرّس عدم الدخول معه في مواضيع جانبية، تسأله أسئلة مغلقة (نعم، لا)، وتركيز الحديث وإرجاعه إلى الموضوع بذكاء غير الخروج منه، ذكّره في بداية الحديث بضيق الوقت لديك، وابتعد عن التعليقات على حديثه التي تزيد من تفاعله في الحديث.

3-المتعلّم غير المهتم:

هذا المتعلّم لا أحد يعرف متى يأتي ومتى يدخل إلى المدرسة، فهو غريب وعبثي بتصرفاته وسلوكه، فتارةً يتأخّر عن حصّته الدراسية، وتارةً يكون في الوقت الملائم، ينسى وظائفه وتحضير دروسه ويقوم بأخذها جاهزة بعد حلّها من رفاقه، ينسى أيضًا أدواته المدرسية وكتبه؛ لأنَّه دائمًا مشغول بأي شيء أكثر من انشغاله بدروسه وحضوره في الصف.

كيف يتعامل المدرس مع المتعلم غير المهتم:

بالنّسبة لك كمدرس في هذه الحالة عليك أن تُبقي نظرك واهتمامك على هذا النوع من المتعلّمين عندما يكون في الصف، بل وأشعره بالحرج من تأخّره وإهماله، قد ترأف بحاله أول مرة، وتتعاطف معه، وتعطيه ما فاته من دروس، ولكن إن تكرّر الأمر عليك تجاهله وعدم السماح لزملائه أيضًا بإعطائه أيّ دروس أو تمارين محلولة، إن تفاقمت تصرفاته أكثر من ذلك قم بإخبار المرشد النفسي ليتابع حالته، فربما يكون له دور إيجابيّ في تحسنه.

4-المتعلّم المشاكس:

هذا النموذج من النماذج الموجودة في كلِّ صف، وفي كلِّ جيل، يبقى مستعدًا للشجار وإثارة المشاكل؛ بمعنى آخر إنَّه يبحث عن خصم ضعيف ليبادر بالهجوم والتعدّي عليه، لا يتمتع بالأدبيات والتهذيب، بل بالعكس يتلذّذ بالمشاكسة والتحدّي مع رفع صوته عاليًا من دون أية مراعاة لأحد.

كيف يتعامل المدرّس مع المتعلّم المشاكس:

المجابهة لا تجدي نفعًا مع هذا النمط من المتعلّمين، فقد تزيد الطين بلةً؛ لذلك إذا واجهك متعلّم يتصف بالعدوانية، كل ما عليك فعله هو معاملته بأعصاب باردة والاستماع له جيّدًا وإنهاء الحديث واختصاره قدر الإمكان، وبإمكانك أيضًا أن تكسبه إلى جانبك بالابتعاد عن الانفعال وإبداء التودّد والمرح معه.

5-المتعلّم العنيد:

هذا المتعلّم يصمّم على رأيه، ويريد تنفيذه مهما كلّف الأمر حتى لو كان على خطأ وكل من حوله قد نهوه عنه، فلا جدوى من ذلك فهو متشبث برأيه ولن يتزحزح عنه، ويُعدُّ العند من الصفات السيئة غالبًا، وخاصةً إن كان الإصرار والعند على أمر غير مفيد.

كيف يتعامل المدرس مع المتعلّم العنيد:

قد يكون للمدرس دور لا بأس فيه في التعامل مع المتعلّم العنيد؛ من طريق احتكاكه المباشر معه، فيجدر به عدم مبادلة العند بالعند، أي أن يقوم باستيعاب المتعلّم واستعمال الحوار الإيجابيّ معه حتى يصل إلى التخلّص من هذه الصفة السلبية.

6-المتعلّم الخجول:

المتعلّم الخجول الذي تحمرّ وجنتاه عندما يوجّه له أي سؤال، أو أي استفسار إيجابي أو سلبي، فيشعر بالقلق والتردّد دائمًا، تراه بعيدًا عن أيّ حدث أو نشاط في الصف، ويتحاشى أن تقع عيناه في عينيّ مدرسه؛ فيبعد نظره عنه دوما، ببساطة هو لا يملك الثقة بنفسه أبدًا، مع أنّه قد يملك الكثير من المقوّمات والإمكانات التي تبقى مختفية وراء خجله الدائم.

كيف يتعامل المدرّس مع المتعلّم الخجول:

المتعلّم الخجول قد يكون ألطف أنماط المتعلّمين، لكن على المدرّس أن يعمل على تشجيعه ومديح أي عمل يقوم به حتى يعيد بناء الثقة في نفسه، وينبغي على المدرس أيضًا دفع المتعلّم الخجول للتعبير عن أفكاره من طريق مشاركته في النشاطات الجماعية وإبداء الإعجاب والثناء بهذه المشاركة، إضافة إلى مصارحته بخجله ومدى إساءة هذه الصفة لشخصه إن لم يسيطر عليها ويجتازها.

7-المتعلّم الكسول:

قد لا يتصف المتعلّم الكسول بالغباء العقلي الذي يجعله غير قادر على الحصول على نتائج جيّدة في اختباراته، ويرجع السبب في تأخّره الدراسي إلى كسله وإهماله لواجباته في الصف والمنزل، هذا النوع من المتعلّمين يشعر بالخمول والكسل، ولا ينبغي أن يتعب نفسه بأي عمل؛ لذلك تراه يؤجّل ويسوّف في أي أمر يسند إليه.

كيف يتعامل المدرّس مع المتعلّم الكسول:

يحتاج المتعلّم الكسول إلى دعم وحوافز تشجيعية تدفعه لمواجهة الكسل والانخراط في أداء واجباته الصفية والمنزلية، وقد يتطلّب الأمر من المدرس إظهار الاهتمام والمشاعر اللطيفة والود لهذا النوع من المتعلّمين، مع إخباره بأنَّه سوف يتحسّن ويتقدّم عندما يبدأ هو بتغيير أسلوب حياته ودراسته.

8-المتعلّم المتملّق:

يواجه المدرسون هذا النمط بشكل دائم، فمَن منا لا يتذكر ذلك المتعلّم الذي يبدأ بالتودّد والتملّق للمدرس؛ مدّعيًا أنَّه المفضّل والمميّز لدى مدرسيه والمنتبه دومًا، تراه دائمًا كظلّ المدرّس يتبعه بين الصفوف والقاعات؛ ليشعره بوجوده واهتمامه، وحتى لو أبدى المدرّس تذمّره من هذه التصرفات فإنَّه يستمر بها؛ مستعملًا شتّى الوسائل والكلمات اللماعة والبراقة.

كيف يتعامل المدرّس مع المتعلّم المتملّق:

المدرّس يحب المتعلّم المتابع لكلِّ حدث في الصف، ولكن من دون تملّق ومبالغة، أنت كمدرس، عندما يصادفك متعلّم متملّق عليك أن تتودّد له بين الحين والآخر، وتشعره بإمكانياته؛ ليستعملها بطريقة أفضل، فتوصل له بطريقة غير مباشرة ومحبّبة كيف يكون المديح والثناء للمدرّس؛ أي إنَّ أكبر مديح وثناء يناله المدرّس من متعلّميه هو أن يكونوا ناجحين متفوقين وملمّين بكلِّ ما يوجّه لهم من مدرّسهم.

9-المتعلّم الساخر:

هذا المتعلّم يستعمل السخرية ليستفزّك ويُغضبك ويُضحك الآخرين، يعبّر عن نقده وشكواه بالاستهزاء وتوجيه التعليقات، يحاول السيطرة على الموقف دون أن يبدو مسؤولًا عنه، يتلمّس في عيون مَن حوله ووجوههم الابتسامة بعد سخريّته، يغضب في حال نصحه بالابتعاد عن أسلوب السخرية، ويرى أنّ ذلك نوع من أنواع المزاح.

كيف يتعامل المدرّس مع المتعلّم الساخر:

استعمل العبارات المؤدبة لتطلب من المستهزئ أن يوضّح انتقاداته، وليكن أكثر تحديدًا في مقاصده، غيّر اتجاه حديث المستهزئ واجعله يتوقّف عن السخرية منك أو من الزملاء، ويركّز على الموضوع، تحدّث مع هذا الشخص على انفراد وأنت في قمة الهدوء والأعصاب والابتسامة، لتشعره أنّ سخريته لم تحقّق هدفها، كلّفه القيام بمهام البحث عن علاج ما ينتقده بأسلوب ساخر.



نشاط (1) / اطلب من عدد من المدرّسين تعريف مهارة التعامل مع أنماط المتعلّمين؟ وبعد ذلك قم بتحليل تعريفاتهم واستخلص الدلالات منها؟

نشاط (2) / من طريق ملاحظتك للمدرّسين في المواقف الصفّية بيّن مدى استفادتهم من مهارة التعامل مع أنماط المتعلّمين في العملية التعليمية مع ذكر الأمثلة؟

نشاط (3) / كيف لك أن تطبّق مهارة التعامل مع أنماط المتعلّمين عند ممارستك للتطبيق العمليّ في المدارس؟ وضّح ذلك بالأمثلة؟

نشاط (4) / قدّم مقترحات (بحسب وجهة نظرك) تراها ملائمة لأن يستعملها المدرس في تحسين مهارة التعامل مع أنماط المتعلمين؟

سادسًا: مهارة الإدارة الصفية



يتوقع بعد الانتهاء من المحاضرة أن يكون المتعلّم قادرًا على أن:

1 – يعرف مفهوم الإدارة الصفية.

2 – يبرهن على أنَّ إدارة الصف فنًا وعلمًا.

3 – يؤلّف مقالًا عن الإدارة الصفّية الفعّالة.

4 – يوضّح أهمية الإدارة الصفية.

5 – يعدّد أهداف الإدارة الصفّية.

6– يرسم مخططًا يوضّح أنواع الإدارة الصفّية.

7 – يقارن بين أساليب الإدارة الصفية.

8– يُبدي رأيه في الأسلوب الذي يراه ملائمًا لإدارة الصف.

9 – يبيّن مهام المدرّس في إدارة الصف.

10– يرسم مخططًا يوضّح مهام المدرس في إدارة الصف.

11– يميّز بين مفهوم النظام ومفهوم الانضباط في إدارة الصف.

12 – يعدّد أسباب المشكلات الصفّية.

13 – يُبدي رأيه في أسباب المشكلات الصفية.

مفهوم الإدارة الصفّية:

الإدارة الصفّية هي العملية التي تهدف إلى توفير تنظيم تعليميّ فعّال داخل غرفة الصف من طريق الأعمال التي يقوم بها المدرس؛ لتوفير الظروف اللازمة لحدوث التعلّم، في ضوء الأهداف التعليمية التي سبق له تحديدها بوضوح؛ لإحداث تغييرات مرغوب فيها في سلوك المتعلّمين تتسق وثقافة المجتمع الذي ينتمون إليه من جهة، وتطوّر إمكاناتهم إلى أقصى حدٍّ ممكن في جوانب شخصياتهم المتكاملة من جهة أخرى.

تعدّ إدارة الصف فنًا وعلمًا، فمن النّاحية الفنيّة تعتمد هذه الإدارة على شخصية المدرّس وأسلوبه في التعامل مع المتعلّمين في داخل الصف وخارجه، وتعدّ إدارة الصف علمًا قائمًا بذاته؛ بقوانينه وإجراءاته، وإنَّ **الإدارة الصفية** تمثّل مجموعة من الأنشطة التي يسعى المدرّس من طريقها إلى خلق وتوفير جوٍ صفّيٍ تسوده العلاقات الاجتماعية الإيجابية بين المدرّس والمتعلّمين وبين المتعلّمين أنفسهم داخل غرفة الصف، وبغير القدرة على إدارة الصف يفقد المدرس جانبًا مهمًّا من جوانب التعلّم، وهناك ترابطٌ وثيقٌ بين قدرة المدرّس على إدارة الصف، وما يتمتع به من سمات ومزايا شخصية؛ فالشخصية الهادئة المتزنة الموسومة باللباقة والحزم وحسن التصرف، أقدر على إدارة الصف من المدرّس السريع الانفعال، وغير القادر على التحكّم في انفعالاته.

ولا تقتصر إدارة الصف على ضبط النظام في الصف، ولكنّها تتسع لتشمل الأنشطة التي يهيّئها المدرّس بخلق جوٍ اجتماعيٍ تعاونيٍ ديمقراطيٍ داخل الصف يؤدّي إلى تعلّم فعّال، ثمّ المحافظة على استمرارية هذا الجوّ الملائم لحدوث النمو والتعلّم.

يمكن تعريف **الإدارة الصفية** بأنَّها: مجموعة من الأنماط السلوكية التي يستعملها المدرّس؛ لكي يوفر بيئة تعليمية ملائمة، ويحافظ على استمرارها بما يمكّنه من تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة، كما يمكن تعريف **الإدارة الصفية** على أنَّها مجموعة من

الأنشطة التي يسعى المدرّس من طريقها إلى تعزيز السلوك المرغوب فيه لدى المتعلّمين، ويعمل على إلغاء وحذف السلوك غير المرغوب فيه لديهم.

أهمّية الإدارة الصفّية:

يمكن تحديد أهمية الإدارة الصفّية في العملية التعليميّة من طريق كون عملية التعليم الصفّي تشكّل عملية تفاعل إيجابيّ بين المدرّس والمتعلّمين، ويتم هذا التفاعل من طريق أنشطة منظّمة ومحدّدة تتطلّب ظروفًا وشروطًا ملائمة، تعمل الإدارة الصفّية على تهيئتها، كما تؤثّر البيئة التي يحدث فيها التعلّم على فعالية عملية التعلّم نفسها، وعلى الصحّة النفسيّة للمتعلّمين، فإذا كانت البيئة التي يحدث فيها التعلّم بيئة تتصف بتسلّط المدرس؛ فإنَّ هذا يؤثر على شخصية المتعلّمين من جهة، وعلى نوعية تفاعلهم مع الموقف التعليميّ من جهة أخرى، ومن الطبيعي أنَّ المتعلّم يكتسب اتجاهات مثل: الانضباط الذاتي والمحافظة على النظام، وتحمّل المسؤولية، والثقة بالنفس، وأساليب العمل التعاوني، وطرائق التعاون مع الآخرين، واحترام آراء الآخرين ومشاعرهم، إذا ما عاش في أجوائها، وأسهم في ممارستها؛ فمن طريق الإدارة الصفّية يكتسب المتعلّم مثل هذه الاتجاهات في حالة مراعاة المدرّس لها في إدارته لصفّه، فإذا ما أريد للتعليم الصفّي أن يحقّق أهدافه بفاعلية فلابُدَّ من إدارة صفّية فعّالة.

للإدارة الصفّية أهمية كبيرة بالنسبة للمدرّس والمتعلّم، ومن أهمّيتها:

1 – تُعدُّ شرطًا ضروريًا للتعلّم الفعّال.

٢ –تساعد على حفظ النظام داخل الصف.

٣ –تساهم بشكل كبير في تحقيق الأهداف التربوية.

٤ –لها أثر مباشر في تعديل سلوك المتعلّمين.

٥– من أسباب ترغيب المتعلّمين في المدرسة.

6 – تنمّي روح التعاون بين المتعلّمين.

٧ –تساهم في بناء العلاقات الاجتماعية.

٨ –جعل الصف قابلًا للتكيّف بحسب النشاط العلمي المطلوب.

٩ –زيادة القدرات التحصيلية لدى المتعلّمين.

١٠ –زيادة القدرة على التعامل مع الموهوبين.

أهداف الإدارة الصفية: هناك العديد من الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها الإدارة الصفّية، وهي:

1 – العمل على توافر الظروف والمناخ التعليميّ الملائم للمتعلّمين.

2 – إيجاد بيئة تعليمية آمنة وخالية من أية أضرار أو مخاطر.

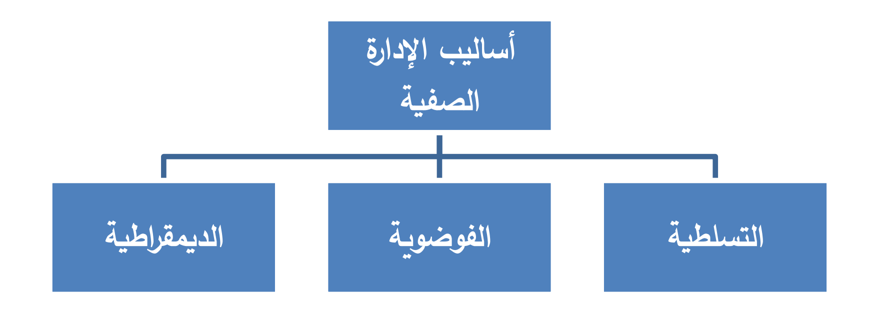
3 – تساعد المتعلّمين للحصول على مستوى تحصيل أعلى.

4 – تساعد في إيجاد المبادئ والقيم والاتجاهات وترسيخها في أذهان المتعلّمين.

5 – تساعد على تحقيق النّمو المتكامل للمتعلّمين.

أساليب الإدارة الصفية: من أساليب الإدارة الصفّية للتعامل مع المتعلّمين:

1 – الإدارة الصفية التسلّطية. 2–الإدارة الصفية الفوضوية. 3–الإدارة الصفية الديمقراطية.



شكل (27) يوضح أساليب الإدارة الصفية

1- الإدارة الصفية التسلّطية: يتصف المدرّس في هذا النوع من الإدارة بالتسلّط في معاملة المتعلّمين، مع إجبارهم على الطاعة والاحترام، والهدف الأساسي له هو إعطاء المتعلّمين المعلومات، من دون إعطائهم فرصة للحديث والنقاش، بل يستعمل التسلّط والاستبداد في إنفاذ قراراته، ولا يسمح لهم بالتعبير عن آرائهم، ويتوقّع المدرّس منهم التقبّل الفوري لكلِّ أوامره.

2 - الإدارة الصفية الفوضوية: ينتشر هذا النوع من الإدارة الصفية عند المدرّسين الذين يتصفون بالضعف في شخصياتهم؛ لعدم قدرتهم على ضبط المتعلّمين ولفت انتباههم؛ إذ يتصف هؤلاء المدرسون بالضعف في الإدراك والتخطيط الملائم، وعدم قدرتهم على تحقيق الإنتاجية المطلوبة، وبالتالي ضياع وقت الدرس في أمور غير نافعة للمتعلّمين .

3 - الإدارة الصفية الديمقراطية: يعدّ هذا النوع من الإدارة الصفية من أفضل الأنواع؛ لأنَّها تعمل على توفير الأجواء الملائمة للمتعلّمين التي تتميز بتوفير الراحة والأمن، من طريق اعتماد المدرّس أسلوب النقاش والحوار المتبادل بينه وبين المتعلّمين، ويتحمّل المتعلّمون المسؤولية مقابل الحرية، ويحافظون على النظام بأنفسهم لأنفسهم.

مهام المدرّس في إدارة الصف:

ثمّة جوانب عديدة في إدارة الصف ينبغي على المدرّس أن يوليها الاهتمام الكبير، لعلّ من أبرزها ما يأتي:

1 - إعداد البيئة الفيزيقية للصف.

2 - المحافظة على انتباه المتعلّمين جميعهم.

3 - العمل على مشاركة أكبر عدد ممكن من المتعلّمين في أحداث التدريس.

4 - التوظيف الأمثل للوقت الصفي.

5 – الإشراف والمتابعة: يقوم المدرس في الصف بالإشراف على المتعلّمين، ومتابعة تفاعلهم الصفي، وتوجيههم نحو الأنشطة المرغوبة، ساعيًا وراء ذلك إلى تحقيق كلّ منهم المهمة التي تسند إليه، كما يقوم بتقديم التغذية الراجعة لديهم في الأمور التي تتم في الصف جميعها، سواء بالشرح اللفظي أم التصحيح المعنويّ لذلك.

6- مراقبة حضور المتعلّمين وغيابهم: على المدرّس أن يراقب دوام المتعلّمين، ويراعي مدى التزامهم بدخول الصف والخروج منه بالاستئذان الملائم، كما عليه دراسة أسباب الغياب، والتعاون مع أولياء الأمور في هذا الجانب لحلِّ المشكلات الناتجة عن ذلك، كما عليه أن يعطي الاهتمام الواضح، والإصغاء المتفهّم لمشاكل المتعلّمين، ويعمل بقناعة ورضا على حلّها بطريقة تشجّع المتعلّمين، وتحفّزهم على الاستمرار في الحضور للمدرسة، وتحدّ من ظاهرة التسرّب.

7 – توجيه المتعلّمين وإرشادهم: على المدرّس أن يعمل مرشدًا للمتعلّمين يتعرّف على مشكلاتهم، ومنها على سبيل المثال شعور بعض المتعلّمين بكراهية المدرسة، أو وجود مشاكل صحية، أو اقتصادية، أو اجتماعية، أو تعليمية، ممّا يؤثر على رغبة المتعلّم في التعلّم، وقد تكون أسباب هذه المشكلات المدرسة أو المتعلّم نفسه وقدراته، أو مشكلات خاصة بالأسرة، أو خاصة بمبحث معيّن؛ لذلك على المدرّس أن يحاول إزالة القلق والتوتر وعدم الأمن والاستقرار لدى المتعلّم، ويتعاون مع الأطراف جميعها للتعرّف على المشكلات التي يعاني منها المتعلّمون، وإيجاد حلٍّ ناجحٍ لها، ويعيد للمتعلّم ثقته بنفسه، ويساعده على التكيّف مع المناخ المدرسيّ، ويشجّعه على ممارسة الأنشطة المختلفة التي تتفق مع ميوله واهتماماته، حتى تصبح المدرسة المتعة التي يحبّها المتعلّم، ويكون شعوره نحوها إيجابيًا بشكل متفائل.

8- ضبط الصف والمحافظة على النظام: إذ إنَّ المحافظة على النظام داخل الصف أمر هام لنجاح المدرّس والمتعلّمين، وإنَّ أفضل أنواع النظام ما ينتج عن انضباط

داخليّ من المتعلّمين أنفسهم، ويتصرّفون على هذا الأساس، الأمر الذي يجعل المتعلّم يحترم النظام عن رغبة واقتناع ويتفاعل مع الدروس بفعالية وحماس.

يختلف المدرّسون في فهم الضبط والنظام، فكلمة **(ضبط)** تعني لبعضهم العقاب، وتعني لبعضهم الآخر الطاعة القسرية، وبالنسبة للآخرين تعني توجيه السلوك وتصحيحه، وهذه المعاني كلّها تشتمل على عناصر ضبط السلوك. والواقع أنَّ الهدف النهائي للسلوك هو الضبط الذاتي، وقدرة المتعلّم على ضبط نفسه ترتبط بالعمر والنّضج، ويتطلّب المتعلّمون الصغار ضبطًا أكثر من الكبار من المصادر الخارجية، أي من الأفراد الآخرين وسوف يقابل المدرس عددًا من المتعلّمين الذين حقّقوا القدرة على ضبط سلوكهم، ويلتقي بآخرين يحتاجون إلى مساعدة كبيرة في ذلك، والمدرّس في الصف لابُدَّ أن يستعمل وسائل جيّدة لمساعدة المتعلّمين على أن يضبطوا أنفسهم. وتقتضي هذه المساعدة أن يكون قادرًا على فهم مشكلات السلوك عند المتعلّمين، وعلى استعمال الوسائل التي تصحّح هذه المشكلات لتحقيق الضبط الذاتي.

إنَّ البعض من المدرسين مازالوا يخلطون بين مفهومين، هما: **مفهوم النظام ومفهوم الانضباط، فالنظام:** يعني توافر الظروف اللازمة لتسهيل حدوث التعلّم واستمراره في غرفة الصف، ويمكن الاستدلال من هذا المفهوم على أنّ النظام غالبًا ما يكون مصدره خارجيًا وليس نابعًا من ذات المتعلّمين، بينما يشير مفهوم **الانضباط** إلى تلك العملية التي ينظّم المتعلّم سلوكه ذاتيًا من طريقها لتحقيق أهدافه وأغراضه، وبالتالي فإنَّ هناك اتفاقٌ بين مفهوم النظام والانضباط؛ بعدّهما وسيلة وشرطًا لازمَين لحدوث عملية التعلّم واستمرارها في أجواء منظّمة وخالية من المشتتات، أو العوامل المنفّرة، أو المعيقة للتعلّم، لكنّ الفرق يكمن في مصدر الدافع لتحقيق النظام أو الانضباط؛ فالنظام مصدره خارجي أمّا الانضباط فمصدره داخلي من ذات الفرد، ولا شك أنَّ الانضباط الذاتي في غرفة الصف على الرّغم من أهمّيته وضرورته للمحافظة على استمرارية دافعية المتعلمين للتعلم يعدّ هدفًا يسعى المربون إلى مساعدة المتعلّم على اكتسابه ليصبح قادرًا على ضبط نفسه بنفسه، ومن أبرز الممارسات التي يتوقّع من المدرّس

القيام بها لتحقيق الانضباط الصفي الفعّال بغية إتاحة فرص التعلّم الجيّد للمتعلّمين ما يأتي:

أ – أن يعمل المدرس على توضيح أهداف الموقف التعليمي للمتعلّمين.

ب – أن يحدّد الأدوار التي يتحمّلها المتعلّمون في سبيل بلوغ الأهداف التعليمية المرغوب فيها.

ت – أن يوضّح للمتعلّمين النتائج المباشرة والبعيدة من وراء تحقيق الأهداف التعليمية للموقف التعليمي.

ث – أن يستعمل استراتيجيات وطرائق تدريسية متنوّعة، فيغيّر وينوّع في أساليبه التدريسية، ولا يعتمد أسلوبًا أو نمطًا تعليميًّا محدّدًا.

ج – أن يتعرّف على حاجات المتعلّمين ومشكلاتهم، ويسعى إلى مساعدتهم على مواجهتها.

ح – أن يوزّع مسؤوليات إدارة الصف على المتعلّمين جميعًا؛ إذ يحرص على مشاركة المتعلّمين في تحمّل المسؤوليات، كلّ على ضوء قدراته وإمكاناته.

خ – أن ينظّم العلاقات الاجتماعية بين المتعلّمين، وأن ينمّي بينهم العلاقات التي تقوم على الثقة والاحترام المتبادل، ويزيل من بينهم العوامل التي تؤدّي إلى سوء التفاهم.

د – أن يخلق أجواءً صفية تسودها الجدية والحماس واتجاهات العمل المنتج .

ذ – أن يستعمل أساليب التفاعل الصفي التي تشجّع مشاركة المتعلّمين وأن يغيّر وينوّع في وسائل الاتصال والتفاعل.

ر – أن يستعمل أساليب التعزيز الإيجابي بأشكالها المختلفة.

ز – أن يعتمد في تعامله مع المتعلّمين أساليب الإدارة الديمقراطية، مثل العدل والتسامح والتشاور، وتشجيع أساليب النقد البنّاء واحترام الآراء.

س – أن يوضّح القاعدة الأخلاقية للسلوك المرغوب فيه ومواصفات هذا السلوك ومعاييره، وأن يناقش المتعلّمين بأهمية وضرورة السلوك المرغوب فيه ونتائج إهماله.

ش – أن يعمل على مساعدة المتعلّمين على اكتساب اتجاهات أخلاقية ملائمة كاحترام المواعيد، واحترام آراء الآخرين، والمواظبة، والاجتهاد، والثقة بالنفس، والضبط الذاتي.

ص – أن يجنّب المتعلّمين العوامل التي تؤدّي إلى السلوك الفوضوي.

9- حلّ المشكلات الصفية: المشكلة الصفية تعني حدوث انقطاع في الاتصال بين المدرّس والمتعلّم والمحتوى التعليمي، وغالبًا ما تكون سلوكًا يصدر من المتعلّم يتعارض مع أهداف المدرّس التعليمية، ويؤدي إلى تعطيل تعلّم المتعلّم أو المتعلّمين جميعًا أو تشتيت انتباههم، ومن هنا فإنَّ حدوث مشكلة صفية يعني خللًا في ضبط الصف ينبغي على المدرّس المسارعة بحلّها، ليحافظ على انضباط صفه، وينمّي مهارته في الإدارة الصفية، ولتتحقق الأهداف التعليمية والتربوية، وهذا المعنى للمشكلة الصفية (الانقطاع) هو المراد هنا في مهارة حلِّ المشكلات؛ فأيُّ تصرّف لا يؤدي إلى الانقطاع من قبل المتعلّمين لا يمثّل مشكلة ينبغي حلّها، فمثلًا: قيام متعلّم من مكانه ليأخذ قلمًا من زميله دون استئذان لا يمثّل مشكلة، وكلام مُتعلّمين مع بعضهما تعليقًا على مثال ذكره المدرس (كلامٌ محدودٌ) لا يمثّل مشكلة مادام سريعًا ومؤقتًا، فلا ينبغي للمدرس أن يتوقّع الصمت المطبق على قاعة الصف؛ لأنَّ ذلك يعني إخماد النشاط أو توتّر النفسيات أو الخوف من المدرّس، وعلى هذا فقد يكون الصف هادئًا والمتعلّمون في أماكنهم، ويكون الصف غير منضبط بالمعنى العلمي لضبط الصف، وتكون هناك مشكلات صفية بالمعنى العلمي للمشكلة الصفية، بينما قد يكون في الصف ضوضاء ناتجة عن تشاور المتعلّمين في حلِّ سؤال، أو مناقشة جماعية مع المدرّس حول محور من محاور المحتوى التعليمي، ولا يقدح هذا في كون الصف منضبطًا والمدرّس ذا فنٍّ في إدارته للصف.

إنَّ نوع النشاط السائد في الصف، ونوع الطريقة التدريسية المستعملة في مدة زمنية معينة هو الذي يحدّد مستوى الضوضاء المسموح به، على أن يكون ذلك بتخطيط المدرّس وموافقته لا أن يكون مغلوبًا على أمره، يصرخ أحيانًا، ويتوعّد ويهدّد ويسكت على مضض عندما لا يستجاب له.



شكل (28) يوضّح مهام المدرس في إدارة الصف

أسباب المشكلات الصفية:

هناك مجموعة من الأسباب التي تؤدّي إلى المشكلات الصفية، منها:

1 – **ميل المتعلّمين إلى جذب الانتباه:** إنَّ المتعلّم الذي يعجز عن النجاح في التحصيل الدراسي يسعى نحو جذب انتباه المدرّس والمتعلّمين الآخرين من طريق سلوكه السيئ والمزعج، ويمكن أن تعالج هذه المشكلة بتوزيع الانتباه العادل بين المتعلّمين حتى يستطيع المدرّس إرضاء الكل.

2 – **الملل والضجر:** شعور المتعلّمين بالرقابة والجمود في الأنشطة الصفية يجعلهم يقعون فريسة لمشاعر الملل والضجر؛ لذا فإنَّ انشغال المتعلّمين بما يثير تفكيرهم ويتحدّاهم بمستوى مقبول يقلّل من هذه المشاعر.

3 – **الإحباط والتوتر:** هناك أسباب تدعو لشعور المتعلّم بالإحباط في التعليم الصفي؛ لذلك تحوّله من متعلّم منتظم إلى متعلّم مشاكس ومخل بالنظام الصفي، ومن هذه الأسباب:

أ– رتابة النشاطات التعليمية، وقلّة حيويتها وصعوبتها، ويمكن للمدرّس أن يحلَّ هذه المشكلة بإدخال الألعاب والرحلات والمناقشات للتقليل من صعوبة هذه النشاطات.

ب– سرعة سير المدرس في إعطائه المواد التعليمية دون إعطاء الراحة بين المدة والأخرى للمتعلّمين.

ت– زيادة التعلّم الفردي الصعب أحيانًا، وتحلّ هذه المشكلة بعدد من الأنشطة التعليمية الجماعية.

ث– طلب المدرّس من المتعلّمين أن يسلكوا بشكل طبيعي ولم يحدّد لهم معايير السلوك الطبيعي.



نشاط (1) / علّل العبارة الآتية: إنَّ الأنشطة التي يهيّئها المدرس بخلق جوٍ اجتماعيٍّ تعاونيٍّ ديمقراطيٍّ داخل الصف تؤدّي إلى تعلّم فعّال؟

نشاط (2) / من وجهة نظرك ما الممارسات التي يتوقع من المدرّس القيام بها لتحقيق الانضباط الصفي الفعّال؟ غير التي تم ذكرها في أعلاه؟

نشاط (3) / من طريق مشاهدتك لبعض مواقف التعليم الصفي، أي نوع من أنواع الإدارة الصفية كان سائدًا لدى المدرّسين للتعامل مع المتعلّمين؟ عزّز إجابتك بالأمثلة؟

نشاط (4) / ناقش مع بعض زملائك المتعلّمين مهام المدرّس في إدارة الصف، ثمّ بيّن إن كانت هناك آراء مقترحة لتحسين الإدارة الصفية الفعّالة؟

نشاط (5) / تشاجر طالبان أثناء تقديمك الدرس، فكيف تتصرف إزاء هذا الموقف؟

سابعًا: مهارة إدارة الوقت



يتوقّع بعد الانتهاء من المحاضرة أن يكون المتعلّم قادرًا على أن:

1 – يعرف مهارة إدارة الوقت.

2 – يشرح أهمية مهارة إدارة الوقت للمدرس.

3 – يبيّن كيف يقوم المدرّس بتنظيم وقت الحصة الدراسية.

4 – يعدّد أسس نجاح المدرّس في إدارة الوقت المخصص للحصة الدراسية.

4 – يعطي رأيه في أسباب إضاعة وقت الحصة الدراسية.

5 – يوضّح العوامل التي تساعد المدرّس في السيطرة على مضيعات وقت الحصة الدراسية.

6 – يقارن بين المدرّس الذي يمتلك مهارة إدارة الوقت والمدرّس الذي لا يمتلك هذه المهارة.

إدارة الوقت: هي عملية يتم من طريقها ترتيب المهام التي سيتم تحقيقها، والتأكّد من إنجازها في الوقت المحدّد لذلك، وهي الكيفية التي يتم فيها قضاء ساعات العمل، مع تحديد الأولويات للمهمّات؛ بهدف تحقيق أكبر قدر من الكفاءة، وتعدّ مهارة إدارة الوقت من أكثر المهارات فاعلية في حياة الإنسان؛ فالأفراد جميعهم لديهم القدر نفسه من الوقت، إلّا أنَّ مهارة إدارة الوقت تمكّن من يمتلكها من تحقيق أهدافه في العمل، والحياة الاجتماعية. وتشير مهارة إدارة الوقت إلى استعمال الوقت بفعالية؛ إذ يتم تحديد الوقت الملائم للنشاط الصحيح، وتحديد الأنشطة تبعًا لأهمّيتها، فإدارة الوقت تعني باختصار الاستعمال الأمثل للوقت؛ إذ يتسم الوقت بالمحدودية.

وبما أنَّ الوقت كمورد ثمين لا يمكن تخزينه ولا استرجاعه أو تمديده، وأنّ اليوم المدرسي محدّد بوقت لا يمكن إطالته، وكل درس محصور بوقت أيضًا؛ لذا فإنَّه من واجب المدرس استغلال الوقت بشكل جيّد.

أهمّية مهارة إدارة الوقت للمدرّس:

تبرز أهمية مهارة إدارة الوقت للمدرس في:

1 – رفع الإنتاجية والسرعة في إنجاز المهام التربوية الملقاة على عاتق المدرس.

2 – إيجاد حلول سريعة للمشكلات التي تواجه المدرّس في العمل التربويّ بمجهود أقل.

3 – تخلّص المدرّس من ضغوط العمل، وتحقّق له الاستقرار النفسي، وبذلك يشعر بالسعادة والتفاؤل.

4 – تساعد المدرّس على تحسين نوع العمل وإنجازه بوقت قياسي ومن ثمّ الحصول على نتائج أفضل.

أسس إدارة الوقت:

من أسس نجاح المدرّس في إدارة وقت الحصة الدراسية:

1 – تحديد أهداف الدرس مسبقًا.

2 – وضع الأهداف ضمن قائمة أولويات تبعًا لأهمّيتها؛ لأنَّ هناك أهدافًا تقتضي أن تُحقّق بشكل عاجل في أثناء الدرس، في حين أنَّ هناك أهدافًا يمكن أن تُحقّق خارج الدرس، فعلى المدرّس أن يميّز بين هدفٍ وآخر.

3 – تحديد الأنشطة التعليميّة التي يُراد تحقيقها وترتيبها على أساس أولوياتها أيضًا.

4 – استبصار النتائج عند التخطيط وأخذ التوقّعات بنظر الاعتبار عند حساب الوقت.

5 – مرونة الخطة الدراسية وإمكانية تعديلها أثناء الدرس.

6 – الموازنة بين الوقت المخطّط والوقت المستغرق فعلًا في تنفيذ فعاليات الدرس والاستفادة من ذلك في الدروس اللاحقة.

7 – الخبرة التي يكتسبها المدرّس بالممارسة والدربة تمكنه من إدارة الوقت بشكل أفضل.

8 – الاقتصار في الكتابة على الأمور المهمة، وأن تكتب بشكل ملخّص، ولا تكون الكتابة بعد نهاية الدرس.

9 – تحديد الأشياء التي ينبغي أن يؤدّيها المدرّس والأشياء التي يقوم بها المتعلّم مسبقًا.

10 – تحديد الفعاليات التي ينبغي أن تؤدّى في داخل الصف، والفعاليات التي يمكن أن تؤدّى خارجه.

11 – تحاشي كلّ أسباب الفوضى التي يمكن أن تسهم في هدر الوقت.

12 – عدم الاهتمام بالتفاصيل البسيطة والانشغال بها.

13 – تعويد المتعلّمين على السلوك الصحيح والعادات الحسنة.

14 – تنويع الأنشطة لإشراك أكبر عدد ممكن من المتعلّمين في زمن قياسي.

15 – التعامل مع مشكلات المتعلّمين بطريقة تؤدي إلى عدم هدر الوقت.

16 – أن يجري تنظيم القاعة وتهيئة مستلزمات الدرس قبل بدء الحصة الدراسية.

17 –أن ينتبه المدرّس على مستوى متابعة المتعلّمين وانتباههم وعدم انشغالهم في أمور أخرى.

أسباب إضاعة الوقت:

من أسباب إضاعة وقت الحصة الدراسية:

1- عدم كفاية المدرّس في إدارة الصف.

2- عدم تحديد المدرّس لمسؤولياته بدقّة داخل غرفة الصف.

3- عدم وجود خطّة يومية عند المدرّس.

4- اهتمام المدرّس بتفاصيل صغيرة وروتينية.

5 – زيادة عدد المتعلّمين داخل غرفة الصف.

العوامل التي تساعد المدرّس على السيطرة على مضيعات الوقت:

من العوامل التي تساعد المدرّس في السيطرة على مضيعات الوقت:

1- التخطيط الجيّد للوقت وتنظيمه.

2- تحديد الأنشطة اللازمة، واستعمالها بشكل منظّم وجيّد داخل غرفة الصف.

3- تمكّن المدرّس من المادة العلمية، وأن يكون على ثقة بالمعلومات التي تعطى للمتعلّمين.

4 – تحديد الأولويات.

5 –تجنّب البداية المتأخّرة والنهاية المبكرة للدرس.

6 – تجنّب مقاطعة الدرس.

7 – ممارسة الإجراءات الروتينية بسرعة وتنظيم.



نشاط (1) / من طريق مشاهدتك لعدد من مواقف التعليم الصفي: بيّن من وجهة نظرك لماذا تُعدُّ مهارة إدارة الوقت مهمة في النظام التربوي؟

نشاط (2) / من طريق مشاهدتك لعدد من مواقف التعليم الصفي: هل يمتلك المدرسون مهارة إدارة الوقت؟ وضّح ذلك بالأمثلة؟

نشاط (3) / من طريق مشاهدتك لعدد من مواقف التعليم الصفي: ما هي العقبات التي قد تمنع المدرس من القيام بالعمل في الوقت المحدّد؟ وكيف يمكنه التعامل معها مسبقًا؟ اكتب مقالًا مفصلًا في ذلك.

نشاط (4) / إن كانت لديك مقترحات تساعد المدرّس على إدارة الوقت داخل غرفة الصف بفعالية، اكتبها بشكل ملخص.

الفصل الخامس

مهارات تقويم الدروس

أولًا : مهارة التقويم.

ثانيًا: مهارة صناعة الاختبارات.

ثالثًا: مهارة تحديد الواجبات المنزلية ومتابعتها.

أولًا: مهارة التقويم



يتوقّع بعد الانتهاء من المحاضرة أن يكون المتعلّم قادرًا على أن:

1- يعرف التقويم.

2- يعرف القياس.

3- يذكر أهداف القياس والتقويم في العملية التربوية.

4- يبيّن الفرق بين القياس والتقويم.

5- يعدّد مجالات التقويم.

6- يوضّح بالتفصيل وظائف التقويم.

7- يبيّن أهمية التقويم في العملية التعليمية.

8- يبيّن أهمية التقويم القبلي.

9- يوضّح الأساليب التي يستعملها المدرّس في تنفيذ التقويم البنائي.

10- يعدّد أهداف التقويم البنائي.

11- يفرق بين التقويم التشخيصي والتقويم البنائي من حيث الأهداف والأدوات المستعملة.

12- يعدّد أهداف التقويم الختامي.

13- يبدي رأيه في أسس التقويم التربوي.

14- يعرف قائمة الرصد (قائمة الشطب).

15- يقارن بين قائمة الرصد وسلّم التقدير.

16- يعطـي رأيـه فـي أهميـة سـجل وصـف سـير الـتعلّم بالنسـبة للمـدرّس فـي تقـويم المتعلّمين.

17- يبيّن كيفية استعمال المدرّس للسجل القصصي في تقويم المتعلّمين.

18- يعطي خطّة لتصميم ملف إنجاز لمادة دراسية معينة.

أهميّة التقويم التربوي في العمليّة التعليميّة:

يتناول القياس والتقويم عددًا كبيرًا من الظواهر التربوية والنّفسية والاجتماعية، منها، على سبيل المثال: قياس التحصيل الدراسي، والقدرات العقلية للفرد، كالتجريد والاستدلال وتكوين المفاهيم، وخصائص أخرى أكثر تحديدًا، منها: قياس السمات المزاجية والنفسية، والخصائص والاضطرابات الشخصية، والدافعية والميول والاتجاهات، والقيم والإبداع والظواهر الاجتماعية بمختلف أشكالها.

والقياس مشتقٌ من الفعل (قاسَ)، أي قدَّر، يقال: قاس الشيء بغيره أو على غيره أي قدّره على مثله، والقياس بهذا المعنى، ممارسة إنسانية يومية؛ تتجلّى في مختلف العمليات التي نقوم بها من أجل تقدير معطيات حياتنا أو وزنها، وما يحيط بنا، سواء أكانت أشياء مادية كالأحجام والأوزان أم معنوية كعلاقتنا بالآخرين؛ وذلك كلّه بهدف ضبط التعامل فيما بيننا ومع عالمنا، ويعرف **القياس:** بأنَّه التحقّق بالتجربة أو الاختبار من الدرجة أو الكمية بوساطة أداة قياس عيارية، فالقياس عملية نصفُ بها الأشياء وصفًا كمّيًا.

عرف بلوم (Bloom) التقييم بأنَّه إصدار حكم لغرض ما على قيمة الأفكار، والأعمال، والحلول، وأنَّه يتضمّن استعمال المحكّات، (Criteria) والمستويات، (Standard) والمعايير؛ (Norms) لتقدير مدى كفاية الأشياء ودقّتها وفعاليتها.

ومن مجالات "القياس" قياس مستوى المعارف على نطاق واسع في عموم البلاد، أو عند فئة أو فئات معينة من السكان، والقيام بقياسات تستعمل للترخيص بممارسة مهن معينة، كالتعليم الجامعي والتقني والفنّي.

ولا يتحقّق "القياس" أيًا كان، بلا مقاييس متعارف عليها سلفًا، فنحن على سبيل المثال، نستعمل وحدة المتر لتحديد المسافات، ونقيس الأثقال استنادًا إلى وحدة الجرام، ونعرف الوقت بوحدة الساعة وأجزائها.

ومن النّاحية العلمية، تختلف تعريفات القياس، نسبيًا؛ باختلاف الشيء المراد قياسه والمقاييس المستعملة فيه وضوابطه وأهدافه، ومن ذلك:

- تقدير الأشياء والمستويات تقديرًا كمّيًا، على وفق إطار معيّن من المقاييس المتدرجة، وذلك بناءً على القاعدة السائدة القائلة بأنَّ كلّ ما يحيط بنا يوجد بمقدار، وكلّ مقدار يمكن قياسه.
- تمثيل الصفات أو الخصائص بأرقام؛ على وفق قوانين معينة.
- قياس بعض العمليات العقلية أو السمات النفسية؛ من طريق مجموعة من المثيرات المُعدّة لتقيس بطريقة كمية أو كيفية.

والتقويم هو بيان قيمة الشيء، ويستعمل في المجال العلمي لوصف عملية إصدار حكم ما؛ من أجل غرض معين يتعلّق بقيمة القدرات، والمعلومات، والأفكار، والأعمال، والحلول، والطرائق، والمواد.. إلخ، وذلك باستعمال المحكات، والمستويات، والمعايير لتقدير مدى كفاية الأشياء والخصائص ودقة فعاليتها.

و بعبارة أخرى "التقويم" هو: إعطاء قيمة لشيء ما، على وفق مستويات وُضعت أو حُددت سلفًا. ويعرف **التقويم** في المجال العلمي التربوي على وجه الخصوص، بأنَّه: بيان قيمة تحصيل المتعلّم، أو مدى تحقيقه لأهداف تربوية معينة.

والتقويم لا يتأتى من دون قياس؛ فهما والحالة هذه مترابطان.

أهداف القياس والتقويم

لا يمكن للمسؤول التربوي، أو المختص النفسي، أو الاجتماعي أن يتخذ قرارًا سليمًا مبنيًا على إمكانيات الفرد وأدائه من دون قياس وتقويم كمّي دقيق لهذه الإمكانيات وهذا الأداء، على أنّ هذا التحديد الكمّي للظواهر ليس غاية في حدّ ذاته، وإنَّما هو وسيلة لتحقيق أهداف معينة.

ومن أهمّ أهداف القياس والتقويم ما يأتي:

1. تحديد الخصائص الشخصية، والنفسية، والعقلية للإنسان وتصنيفها؛ بهدف التعرّف على مختلف جوانبها وتبيّن المتغيرات المتعلّقة بها؛ وذلك للوصول إلى القوانين التي تحكم سلوكنا وقدراتنا العقلية بوصفنا أفرادًا، وبالتالي سلوكنا الجمعي بظواهره النفسية والتربوية والاجتماعية.

2. الحصول على معلومات محدّدة تفيد المجتمع بمستوياته كافّة: العام والخاص والفردي؛ فالمسؤول في المجال التربوي، والمجال النفسي، والمجال الاجتماعي وغيرها من المجالات، يتعيّن عليه بحكم عمله الوفاء بمطالب معينة؛ فهو مطالب في مجال التربية مثلًا، بتوجيه المتعلمين على وفق قدراتهم، وتشكيل فصول دراسية يتجانس أفرادها في مستوى أدائهم، وهو مطالب في الوقت نفسه بتشخيص الحالات غير السويَّة لتتلقى ما تتطلبه من علاج أو رعاية، ومن واجبه أيضًا أن يسعى لجعل استثمارات المجتمع في مجالات التعليم والتدريب والعلاج مجزية؛ بتحديد القنوات الملائمة لها.

3. الاختيار والتصنيف، ويقصد به تحديد مستويات الأشخاص في سمات معيّنة وتصنيفهم على وفق المجال الملائم لكلٍّ منهم سواء تعلّق ذلك بالنواحي العملية أم التعليمية كالقبول في تخصصات معيّنة في التعليم العالي.

وتظهر سلامة قرارات الاختيار والتصنيف ومصداقيتها؛ عند توافر (أو عدم توافر) التوافق بين المقاييس ونتائجها التي اتخذت على ضوئها القرارات وبين أداء الأشخاص في المجالات العملية أو العلمية التي وجـهوا إليها.

4. الكشف عن فعالية الجهاز الإداري أو التربوي في البرامج والأقسام العلمية والإدارية وغيرها، والتأكّد من صحّة القرارات التي اتُخذت، إلى جانب الاطمئنان على مستوى البرامج التي تقدّمها الجهات أو المؤسسات التربوية.

5. التعرّف على المستوى العلمي للمتعلّمين في المهارات والقدرات الأساسية، وما قد يعتريها من تغيّر وتحوّل عبر السنين.

6. تمكين الأسر من الاطّلاع على مستويات أبنائهم المتعلمين من مصادر معلوماتية متعددة، إضافة إلى التقويم المدرسي.

7. تشخيص العملية التعليمية واكتشاف ما تعانيه من مشكلات آنية، وما قد يعتريها من عوائق مستقبلية، من مستوى المؤسسة الواحدة إلى التعليم على مستوى الدولة.

8. تزويد المرشدين والمربين بمعلومات عن المتعلّمين؛ تساعدهم في حسن توجيههم تربويًا ومهنيًا.

9. تحديد مستويات أداء عناصر العملية التربوية: المعلم والكتاب... إلخ؛ من طريق الكشف عن أداء المتعلّمين أنفسهم.

10. فحص الأهلية، ويقصد به تحديد ما إذا كانت تتوافر في الفرد الأهلية والشروط اللازمة لتولّي مهمّة معيّنة، أو الانخراط في عمل معيّن، مثل الطب والتعليم وغيرهما.

وممّا سبق يتضح جليًا، أنَّ للقياس والتقويم مرتكزات وأبعاد متعددة؛ وأنَّ مجالات اشتغاله تتوزّع بين عامّة وخاصّة، ويمكن تلخيص أهمّيته في المجال التربوي في أنَّه يوفّر معلومات موضوعية عن المؤسسات التربوية، ذلك النّوع من المعلومات الذي من شأنَّه الإسهام في حلِّ المشكلات، أو نواحي القصور العلمية والتربوية القائمة وتحسين الأداء الآني، والتأسيس لرسم خطط مستقبلية ذات أهداف واستراتيجيات مرحلية واضحة وذاتية الانضباط.

القياس والتقويم في العملية التربوية

من طبيعة الإنسان ومن طريق جهوده المتنوعة في الحياة، يحاول دائمًا أن يعرف ماذا أنجز منها، وماذا بقي عليه ليُنجز، والفرد حينما يفعل ذلك إنَّما يهدف إلى معرفة قيمة الأعمال التي قام بها مقارنة بما بذله من جهد ومال ووقت، وليست معرفة القيمة هنا هدفنا في حدّ ذاتها، بقدر ما هي مقصودة لمعرفة مدى استمرار الفرد في تلك الجهود التي يبذلها لتحقيق ذلك العمل؛ أيستمر في الأسلوب نفسه الذي كان يتبعه،

أم يتطلب الأمر تغييرًا في الأسلوب، أو الطريقة للوصول إلى نتائج أفضل، وتلعب استراتيجيات وطرائق التدريس والتقويم دورًا مهمًا في تحقيق أهداف التعلّم؛ فالاستراتيجية والطريقة التي يستعملها المعلّم في إيصال مفهوم معين للمتعلّمين تُعدُّ من العوامل الحاسمة والمهمة في مساعدة المتعلّمين على اكتساب المفاهيم وبنائها بطريقة سليمة، تشبه إلى حدٍّ كبير المفاهيم التي يمتلكها خبراء موضوع ما، فعلى سبيل المثال نرغب أن يكون من نتاجات التعلّم اكتساب متعلّمي صف ما لمفهوم الفاعل يشبه إلى حدٍّ كبير مفهوم الفاعل لدى العلماء، وللحكم على فاعلية التدريس لابُد للمعلّم من استعمال استراتيجيات تقويم تتفق وتتناغم مع استراتيجيات التدريس التي يستعملها في تدريس موضوع ما.

وهذا النوع من التقويم يعرف بالتقويم الذاتي، أو المتمركز حول الذات، ويعني أنّ الفرد يحكم على الأشياء، والمنجزات، والأشخاص بقدر ما ترتبط بذاته، والتقويم بهذا المفهوم عبارة عن وزن للأمور، أو تقدير لها، أو حكم على قيمتها.

وفي التربية قوّم المدرس أمور المتعلمين أي أعطاها قيمة ووزنًا؛ بغرض التعرّف إلى أي حدٍّ استطاع المتعلمون الإفادة من عملية التعليم المدرسية، وإلى أي مدى أدّت هذه الإفادة إلى إحداث تغيير في سلوكهم، وفيما اكتسبوه من مهارات تساعدهم على مواجهة الحياة الاجتماعية وما فيها من مشكلات.

الفرق بين القياس والتقويم:

يُذكر مصطلح التقويم ـ أحياناً ـ مرتبطًا مع مصطلح القياس حتى يكاد يتبادر إلى ذهن السامع أنَّهما مترادفان، أو أنَّهما يؤديان إلى مفهوم معنوي واحد، مع أنّ بينهما فرقًا واضحًا.

فالتقويم التعليمي من طريق المفاهيم السابقة يمكن تعريفه بأنَّه: تحديد التقدّم الذي يحرزه المتعلّم نحو تحقيق أهداف التعليم. وبهذا التعريف يُرتكز على محورين أساسين هما:

1 . إنَّ الخطوة الجوهرية في عملية التقويم هي تعيين الأهداف الجوهرية.

2 . أي برنامج للتقويم يتضمّن استعمال إجراءات كثيرة.

أمّا القياس التعليمي: فهو وسيلة من وسائل التقويم، وهو مجموعة مرتبة من المثيرات أعدّت لتقيس بطريقة كمية، أو بطريقة كيفية بعض العمليات العقلية، أو السمات، أو الخصائص النفسية، والمثيرات قد تكون أسئلة شفوية، أو تحريرية مكتوبة، وقد تكون سلسلة من الأعداد، أو بعض الأشكال الهندسية، أو النّغمات الموسيقية، أو قد تكون صورًا، أو رسومًا، وهذه كلّها مثيرات تؤثر في الفرد وتستثير استجاباته، وهذا يعني أنّ للقياس درجات، أو أنواعًا كثيرة، ومن العسير على الباحث أن يضع لهذا المصطلح تعريفًا شاملًا مفصلًا يحظى بقبول أكبر عدد من الآخرين، غير أنَّ التقويم أوسع وأعمق من مجرد تقويم المتعلّم، أو نموّه خلال التعليم، فهذا النّوع من التقويم يعرّف بالتقويم المصغّر، وما هو إلّا واحد من منظومة التقويم الكبيرة التي تبدأ، أو تنتهي من الموقف التعليمي داخل حجرة الدراسة، أو خارجها على المستوى الإجرائي، وتنتهي أو تبدأ بتقدّم، أو نمو النظام التعليمي كلّه من أجل تحقيق الأهداف القومية، والتنموية في المجتمع الذي ينتمي إليه، وهذا ما يُعرف بالتقويم المبكر.

مجالات التقويم:

للتقويم مجالات عديدة يمكن حصر بعضها بالآتي:

1- تقويم عمل المعلّم والعاملين في التعليم.

2- تقويم المناهج وما يتصل بها من مجتمع مدرسي، وطرائق ووسائل تعليمية، وكتب دراسية.

3- تقويم الكفاية الإدارية، وما يرتبط بها من تشريعات تربوية.

4- تقويم علاقة المعلّم بالمجتمع المحيط به.

5- تقويم الكفاية الخارجية للتعليم، وخاصّة العلاقات التي تربط التعليم بالعمل.

6- تقويم الخطط التربوية، وما يتبعها من برامج ومشروعات.

7 - تقويم السياسية التعليمية.

8- تقويم استراتيجية التنمية التربوية، وغيرها من الأنواع الأخرى، وكل هذه الأنواع من التقاويم يجمعها رابط مشترك هو أهداف التعليم وما وراءها من حاجات مجتمعية، ومطالب نمو المتعلمين التي تُعد معايير أساسية لكلِّ تقويم تربوي.

وعملية التقويم تبدأ بالتشخيص أولًا، وتحديد نقاط القوة والضعف بناءً على البيانات والمقاييس المتوافرة، وتنتهي بإصدار مجموعة من القرارات التي تحاول القضاء على السلبيات التي اكتُشفت وعلى أسبابها.

ومجال عملية التقويم هذه هو العمل التعليمي بدءًا بالمتعلّم الذي يعدّ محور العملية التعليمية كلّها، وهدفها الأول المرور بالتعليم، وما يرتبط بها من سلطات، ومؤسسات تعليمية، وإداريين ومشرفين، وينتهي بكلِّ المؤسسات العاملة في المجتمع، التي يتصل عملها بالتعليم بشكل أو بآخر.

أهمية التقويم :

هناك نقاط عدّة تبرز من طريقها أهمية التقويم، وخطورة الأدوار التي يلعبها في المجال التربوي، ويمكن إجمالها بالآتي:

1- ترجع أهمية التقويم إلى أنَّه قد أصبح جزءًا أساسيًا من كلِّ منهج، أو برنامج تربويّ من أجل معرفة قيمة هذا المنهج أو جدواه، أو ذلك البرنامج للمساعدة في اتخاذ قرار بشأنه سواء كان ذلك القرار يقضي بإلغائه أم الاستمرار فيه وتطويره. وبما أنَّ جهود العلماء والخبراء لا تتوقف في ميدان التطوير التربوي؛ فإنَّ التقويم التربوي يمثّل حلقة هامة وأساسية يعتمدون عليها في هذا التطوير.

2- يؤدي التقويم للمجتمع خدمات جليلة؛ إذ يتم بوساطته تغيير المسار، وتصحيح العيوب، وبها تتجنّب الأمّة عثرات الطريق، ويقلّل من نفقاتها ويوفر عليها الوقت، والجهد المهدورين.

3- لأنَّ التشخيص ركن أساس من أركان التقويم فإنَّه يمكننا القول بأنَّ هذا الركن يساعد القائمين على أمر التعليم على رؤية الميدان الذي يعملون فيه بوضوح وموضوعية، سواء كان هذا الميدان هو الصف الدراسي، أم المنهج، أو الخطّة، أو حتى العلاقات القائمة بين المؤسسات التربوية وغيرها من المؤسسات الأخرى.

4- نتيجة للرؤية السابقة فإنَّ كلَّ مسؤول تربويّ في موقعه يستطيع أن يحدّد نوع العلاج المطلوب لأنواع القصور التي يكتشفها في مجال عمله، ممّا يعمل على تحسينها وتطويرها.

5- عرض نتائج التقويم على الشخص المقوّم، وليكن المتعلّم مثلًا يمثّل له حافزًا يجعله يدرك موقعه من تقدّمه هو نفسه، ومن تقدّمه بالنّسبة لزملائه، وقد يدفعه هذا نحو تحسين أدائه ويعزّز أداءه الجيد.

وظائف التقويم :

للتقويم وظائف ومهام يمكن إبرازها في الآتي:

1-يشخص للمدرسة وللمسؤولين عنها مدى تحقيقهم للأهداف التي وضعت لهم، أو مدى دنوهم منها، أو نأيهم عنها، وهو بذلك يفتح أمامهم الباب لتصحيح مسارهم في ضوء الأهداف الموضوعة.

2-معرفة المدى الذي وصل إليه المتعلمون في اكتسابهم لأنواع معينة من العادات والمهارات التي تكوّنت عندهم نتيجة ممارسة أنواع معينة من أوجه النشاط.

3-التوصل إلى اكتشاف الحالات المرضية عند المتعلّمين في النواحي النفسية، ومحاولة علاجها من طريق الإرشاد النفسي، والتوجيه، وكذلك اكتشاف حالات التخلّف الدراسي وصعوبات التعلّم، ومعالجتها في حينها.

4 . وضع يد المعلّم على نتائج عمله، ونشاطه بحيث يستطيع أن يدعمها، أو يغير فيها نحو الأفضل سواء في طريق التدريس، أم في أساليب التعامل مع المتعلمين.

5-مساعدة المدرسة في توزيع المتعلّمين على الفصول الدراسية، وفي أوجه النشاط المختلفة التي تلائمهم وتوجيههم في اختبار ما يدرسونه، وما يمارسونه.

6-مساعدة البيئة المنزلية للمتعلمين على فهم ما يجري في البيئة المدرسية؛ طلبًا للتعاون بين المدرسة والبيت؛ لتحسين نتائج المتعلّم العلمية.

7-يساعد التقويم القائمين على سياسة التعليم، على أن يعيدوا النّظر في الأهداف التربوية التي وُضعت مسبقًا؛ إذ تكون أكثر ملاءمة للواقع الذي تعيشه المؤسسات التعليمية.

8-للتقويم دور فاعل في توجيه المعلّم للمتعلّمين، بناءً على ما بينهم من فروق تتضح أثناء عمله معهم.

9-يساعد التقويم على تطوير المناهج؛ إذ تلاحق التقدّم العلمي والتربوي المعاصر.

10-يساعد التقويم الأفراد الإداريين على اتخاذ القرارات اللازمة لتصحيح مسار إدارتهم، وكذلك اتخاذ القرارات الخاصة بالعاملين معهم فيها، سواء بترقيتهم، أم بمجازاتهم.

11-يزيد التقويم من دافعية التعلّم عند المتعلمين؛ إذ يبذلون جهودًا مضاعفة قرب الاختبارات فقط.

12-يساعد التقويم المشرفين التربويين على معرفة مدى نجاح المعلمين في أداء رسالتهم ومدى كفايتهم في أدائها.

13-تستطيع المدرسة من طريق تقويمها لمتعلميها بالأساليب المختلفة أن تكتب تقارير موضوعية عن مدى تقدّم المتعلّمين في النشاطات العلمية المختلفة، وتزويد أولياء الأمور بنسخٍ منها ليطلعوا عليها.

أسس التقويم التربوي:

أصبح التقويم على حداثته في مجال التربية والتعليم من الأمور الراسخة بالنّسبة للتربية والعاملين فيها، وقد أصبحت له أسسٌ ثابتة ينبغي مراعاتها عند القيام به، وأهمّ هذه الأسس هي:

1-من البديهي أن يتم التقويم في ضوء الأهداف التي وضعت للتعليم منذ البداية، ومن هنا فإنَّ القائمين على أمر التقويم ينبغي أن يتم تقويمهم لما يريدون تقويمه في ضوء تلك الأهداف، سواء كان التقويم منصبًا على أداء المعلم، أم على المناهج وتطويرها ... إلخ.

2-التقويم في جزءٍ منه عبارة عن عملية تشخيصية يحاول القائمون بها أن يبيّنوا مواطن القوّة والضعف فيما يقومون به، وهذه العمليات التشخيصية تحتاج إلى الدقة، والموضوعية؛ لأنَّه على ضوء نتائجها ستوضع برامج للعلاج والتصحيح.

3-لا تقتصر عملية التقويم التربوي على المشرفين التربويين فقط، ولكن الواقع يؤكد أنَّها عملية يشترك فيها جميع من تمسّهم قضية التعليم اشتراكًا متعاونًا فيما بينهم بدءًا بالمسؤولين عن السياسة التعليمية، وانتهاءً بالمتعلّم، ومرورًا بخبراء المناهج والمشرفين التربويين ومديري المدارس وإداراتها.

4-من أسس التقويم الهامة شمولية عملية التقويم، بمعنى أنَّه إذا أريد تقويم بعض المناهج المدرسية فإنَّه ينبغي أن يكون هذا التقويم مشتملًا على مستوى هذه المناهج، ومدى ملاءمتها للمتعلّمين الذين وضعت لهم، وكذا ملاءمة لما فيها من معلومات، وما تحتوي عليه من توجيهات ... إلخ .

5-التقويم عملية مستمرة، أي إنَّها لا تتم دفعة واحدة كما هو الحال في بعض الاختبارات التي نحكم من طريقها على المتعلّمين نجاحًا أو رسوبًا، وهدف التقويم المستمر هو الحكم على مدى التقدّم الذي يحرزه المتعلّم في ضوء برنامج دراسيٍّ معيّن، ومعرفة نسبة ما تحقّق من أهداف هذا البرنامج، ومدى السرعة التي تمّ بها هذا التحقّق.

6-عند تقويم المتعلّمين ينبغي أن يكون واضحًا في أذهان القائمين على عملية التقويم أنَّ عنصر الفروق الفردية عنصر جوهري لابُد من مراعاته، فليس معنى وجود المتعلمين في حجرة دراسية واحدة أنَّهم جميعًا متساوون في كلِّ شيء؛ فتقويم المتعلّم يتم في ضوء ما يقدمه هو لا في ضوء ما يقدمه زملاؤه.

7-من المسلّمات أنَّ التقويم وعملياته كلّها رغم ما قد يصاحبها من اهتمامات، لا يتعدّى أن يكون وسيلة للكشف عن نواحي النقص، أو الضعف بقصد علاجها، وتلافيها؛ فلا ينبغي أن يكون هدفًا لذاته.

8-ينبغي على القائمين بعملية التقويم أن يتأكّدوا من سلامة آلياتهم المستعملة فيه؛ إذ تقيس ما وضعت لقياسه، وتبتعد عن النّواحي الذاتية قدر المستطاع، فلا يتأثر المعلّم عند تقويمه للمتعلّمين بأحاسيسه الشخصية.

9-أن يترك التقويم أثرًا طيبًا في نفس المتعلّم، وذلك من طريق تعاونه مع معلّمه في عملية التقويم خاصة إذا شعر أنّ معلّمه يقف منه موقف المرشد الناصح، وليس موقف الناقد الباحث عن العيوب والأخطاء.

10-مراعاة تنوّع آليات التقويم، فكلّما تنوّعت هذه الآليات، أو الأدوات كلّما زادت معلوماتنا عن المجال الذي نقوّمه، فعند تقويم المتعلّم ينبغي أن لا نقتصر على اختبارات المقال فقط؛ إذ إنَّ هناك اختبارات تحصيلية متنوعة، مثل اختبار المزاوجة والمطابقة، واختبار الصواب والخطأ، والاختيار من متعدد، وتكملة الفراغ ... إلخ .

أنواع التقويم:

هنالك أنواع مختلفة للتقويم، وسنتناول التقويم (بحسب التوقيت الزمني)، وهو التقويم القبلي الذي يتم قبل البدء بعملية التدريس، والتقويم التكويني، والتقويم التشخيصي الذي يتم أثناء تنفيذ عملية التدريس، والتقويم البعدي والختامي الذي يتم بعد انتهاء برنامج تعليمي معين أو نهاية الفصل أو العام الدراسي.

أولًا- التقـويم القبلــي: يلجـأ المـدرّس للتقـويم القبلـي قبـل تقـديم الخبـرات والمعلومـات للمتعلّمين؛ ليتسنّى له التعرّف على خبراتهم السابقة، ومن ثمّ البناء عليها سواء كان في بداية الوحدة الدراسية أم الحصة الدراسية.

فـالتقويم القبلــي يحـدّد للمـدرس مـدى تـوافر متطلبـات دراسـة المقـرر لـدى المتعلّمين، وبذلك يمكن للمدرس أن يكيّف أنشطة التدريس؛ إذ تأخذ في اعتبارها مدى استعداد المتعلّم للدراسة، ويطلق عليه التمهيدي أو المبدئي.

ثانيًا- التقويم البنائي أو التكويني: هو التقويم المستمر والمنظّم والممنهج الذي يحدث أثناء العملية التعليمية من بداية التعلّم، ويشمل الحصص الدراسية، وهذا النـوع يركز على مدى تقدّم المتعلم، وكم بقي له من المرحلة التعليمية، ومن الأساليب التي يستعملها المدرس في هذا النوع من التقويم الآتي:

1 – الاختبارات الشهرية واليومية.

2 – الواجبات المنزليّة ومتابعتها وتصحيحها.

3 – المناقشة داخل الحصة الصفّية.

4- الملاحظات على أداء المتعلم أثناء التّعليم.

ومن أهداف هذا النوع من التقويم ما يأتي:

1- توجيه تعلّم المتعلّمين في الاتجاه المرغوب فيه.

2- تحديد جوانب القوة والضعف لدى المتعلمين، لعلاج جوانب الضعف وتلافيها، وتعزيز جوانب القوة.

3 – تعريف المتعلّم بنتائج تعلمه، وإعطاؤه فكرة واضحة عن أدائه.

4 – إثارة دافعية المتعلّم للتعلّم والاستمرار فيه.

ثالثًا – التقويم التشخيصي: يهدف إلى تشخيص موطن القوة والضعف في أداء المتعلّمين وتحديد الصعوبات التي يوجّهها كل منهم في أثناء التعليم واتخاذ ما يلزم من أساليب العلاج، ومساعدة المتعلّم في التعرّف على قدراته وإمكاناته، واقتراح سبل تحسينها ووسائلها وتنميتها إلى أقصى حد ممكن.

هناك فارق هام بين التقويم التشخيصي والتقويم البنائي أو التكويني يكمن في خواص الأدوات المستعملة في كلٍّ منهما؛ فالاختبارات التشخيصية تُصمّم عادة لقياس مهارات وصفات أكثر عمومية ممّا تقيسه الأدوات التكوينية؛ فهي تشبه اختبارات الاستعداد في كثير من النواحي خصوصًا في إعطائها درجات فرعية للمهارات والقدرات الهامة التي تتعلّق بالأداء المراد تشخيصه.

رابعًا – التقويم الختامي:

يأتي في نهاية البرنامج التعليمي ويهدف إلى:

1 – إصدار أحكام تتعلّق بالمتعلّمين، كترقيّتهم لمراحل تدريسيّة أعلى، أو بقائهم في نفس المرحلة.

2 – توزيع المتعلّمين على البرامج المختلفة، أو التخصّصات المختلفة، أو الكليات المختلفة.

3 – الحكم على مدى فعالية جهود المدرسين وطرائق التدريس.

4 – إجراء مقارنات بين نتائج المتعلّمين في الشعب الدراسية المختلفة التي تضمّها المدرسة الواحدة، أو بين نتائج المتعلمين في المدارس المختلفة.

5 – الحكم على مدى ملاءمة المناهج التعليمية والسياسات التربوية المعمول بها.

أدوات التقويم التربوي:

هناك أدوات مختلفة للتقويم التربوي، ويعتمد اختيار الأداة الملائمة على أهداف التقويم، ومهارة المدرس في استعمال تلك الأداة، وتشمل أدوات التقويم:

1- **قائمة الرّصد (قائمة الشطب):** هي أداة تقيس وجود المهارة من عدمها لدى المتعلّم، وتكون على شكل قائمة بأفعال أو سلوكيّات يرصدها المدرّس أثناء تنفيذ مهمّة تعليميّة معيّنة؛ إذ يُستجاب على فقراتها باختيار إحدى الكلمتين: (صح) أو (خطأ)، أو (مقبول) أو (غير مقبول)، يصمّمها المدرس على شكل جدول مكوّن من ثلاثة أعمدة يحتوي العمود الأول السلوك أو الفعل المُراد تقويمه، وإلى جانبه عمودان بكلمتَي (نعم) و(لا)، ويختار المدرس إحدى الكلمتين بناءً على ما يراه من المتعلّم، ويتمّ عمل نسخ من قوائم الرصد بعدد متعلّمي الصف.

الرقم	معايير الأداء	التقدير	
		مقبول	غير مقبول
1	المسافة بين اليدين باتساع الصدر		
2	اتجاه النظر إلى الأمام.		
3	القدمين مضمومتان ومتلاصقتان.		
4	أصابع اليدين مضمومة.		
5	الرجلين مضمومتين على الصدر أثناء الدحرجة.		
6	عدم ملامسة الرأس للأرض خلال الدحرجة.		
7	دفع الأرض بالكفين خلال مرور الرأس.		
8	اتجاه الدوران بخط مستقيم.		
9	المحافظة على تكور الجسم خلال الدحرجة.		
10	استمرار الدحرجة.		

شكل (29) يوضّح قائمة شطب في مادة التربية الرياضية

2- **سلّم التقدير:** هي أداة تقيس مدى مهارة المتعلّم في تنفيذ مهمّة معيّنة، أو مقدار ما اكتسبه من مهارة معيّنة، فهي تشبه قائمة الأفعال والسلوكيات في قائمة الرصد، ولكنّها بدلًا من إجابة كل فقراتها (بنعم أو لا) فإنَّها تجيب برقم أو لفظ يُعبّر عن مدى تدنّي أو ارتفاع تحصيل هذه المهارة، ويمكن أن يكون سلّم التقدير عدديًا فيجاب على فقراته برقم من (1 – 5)؛ إذ يكون (1) للتعبير عن عدم اكتساب المهارة، ويكون (5) هو اكتسابها واتقانها اتقانًا تامًّا، كما يمكن أن يكون سلّم التقدير لفظيًا فيجاب على فقراته بكلمات مثل (ضعيف، مقبول، جيد، جيد جدًا، ممتاز)، أو غيرها من الكلمات التي تلائم المهارة التي يتم قياسها.

اسم الطالب.................. الصف.................... الشعبة.........
المادة....................... الكفاية......................................
سلم تقدير لتقويم أداء الطالب في رسم خريطة لبلد ما

الرقم	مؤشرات الأداء	مستوى الأداء		
		عالي	متوسط	متدني
1	مقياس الرسم مناسب.			
2	الأبعاد متناسبة مع الواقع.			
3	مساحات المناطق المختلفة متناسبة مع الواقع.			
4	الحدود السياسية واضحة بخط مميز.			
5	مواقع المدن محددة.			
6	الألوان منسجمة مع المعالم الجغرافية.			
7	فهرس الخريطة مناسب.			
8	الثروات موزعة بشكل واضح.			
9	خطوط المواصلات الرئيسية .			
10	توزيع المصادر المائية ملائم للواقع.			

شكل (30) يوضّح سلّم التقدير في مادة الجغرافية

3- **سجل وصف سير التعلّم:** هو عبارة عن سجل أو دفتر يكتب فيه المتعلّم مواضيع إنشائية، أو عبارات حول بعض الأشياء التي قرأها وتعلّمها، أو شاهدها، أو مرّ بها، سواء في حياته الخاصة أم في الفصل، ويمكنه التعبير عن آرائه بحرية في هذا السجل، وهو يعدّ بذلك استراتيجية لمراجعة الذات؛ إذ يحتفظ المتعلّم بالسجل معه، ويجمع المدرس السجلات من المتعلّمين كلّ مدة بشكل دوري؛ حتى يقرأها ويعلّق عليها بشكل إيجابيّ وبنّاء، وهي تساعده بتقدير مستوى المتعلّمين ومعرفة ما يجول في بال كلِّ واحد منهم وفهمه، وبالتالي تقويمهم بشكل أدق.

سجل سير التعلم	
كتابة الحروف الكبيرة	2008/4/10
المعلومات التي تلقيتها	وجهة نظري فيما تلقيت
تكتب حروف اللغة الانجليزية بحجمها الكبير(Capital) في كل من أسماء المدن، الأشخاص البلدان المؤسسات المشهورة عناوين الكتب	في البداية فهمت أن كل الكلمات التي حدثنا عنها المعلم تكتب بشكلها الكبير، لكنني استنتجت أن الذي يكتب هو الحرف الأول فقط مثل: (Mohammed,Jordan,Measurement & Evaluation, Test) كما وجدت في بعض الاختصارات لبعض الأشياء تكتب جميعها كبيرة مثل (HKJ,USA). وأريد أن استفسر من المعلم عن الحالات الشاذة عن القاعدة.

شكل (31) يوضّح سجل سير التعلّم في مادة اللغة الإنجليزية

4- **السجل القصصي:** ويشبه إلى حدٍّ ما سجل وصف سير التعلّم، ولكنّه سجل يحتفظ به المدرس (ويكون لديه سجل خاص منفرد لكلِّ متعلّم)، ويسجّل فيه ما يفعله المتعلّم والحالة التي تمّت عندها الملاحظة، ويحتوي السجل على ملاحظات المدرس عن سلوك المتعلّم وأنشطته المدرسية، وملاحظاته عن الأنماط المتكررة لديه مبيّنة بالمكان والتاريخ، ويتمّ تسجيل الأحداث فيه بطريقة وصفية، ويُعدّ السجل القصصي أداة تقويم حديثة تساعد على تقويم المتعلّم تقويمًا واقعيًّا يشمل النّواحي المختلفة لتحصيله جميعها، ويمكن استعماله لأغراض تنبئية، أو إرشادية، أو غيرها من الأغراض.

الاسم الصف	المادة الموضوع التاريخ
المشكلة (السلوك، الحدث)	مهارة علي في تجويد وترتيل القرآن
الوصف	في درس القرآن الكريم حاول المعلم تطبيق أحكام النون الساكنة. لاحظ المعلم إلحاح الطلبة على قراءة علي للقرآن، ونزولا عند ذلك طلب المعلم من علي أن يقرأ ،وهنا اكتشف المعلم صوت علي الجميل في ترتيل القرآن وتطبيق أحكام التجويد.
إجراءات المعلم	أثنى المعلم على علي وحث الطلبة على التمثل بعلي وقال سوف نستعين بعلي في تطبيق أحكام النون الساكنة مع أحرف الإدغام ،والذي يريد المعرفة أكثر يطلب من علي مساعدته. إعلام لجنة الإذاعة الصباحية بقدرات علي للاستفادة منه في الأنشطة والبرامج الدينية. الاستعانة بعلي في حصص القرآن الكريم شريطة عدم تعارض ذلك مع دروسه. تشجيع علي وترشيحه لمسابقات القرآن الكريم باسم الصف أو المدرسة.

شكل (32) يوضّح سجلاً قصصيّاً في مادة التربية الإسلامية

5- **ملف الإنجاز(Portfolio):** ملف إنجاز المتعلّم -بأبسط عبارة- هو جمع وتوثيق لأعمال المتعلّم التي تعكس مدى جهده، وتقدّمه، وتحصيله، وإنجازاته في مجال أو مقرّر ما، هذه الأعمال أو العينات تشمل أشياءً كثيرة جدًا من النماذج، ومن الواجبات والاختبارات، والكتابات والانطباعات، والآراء والنقد الذاتي، والقراءات والملخّصات،

والمنتجات والمشروعات، والأبحاث التي قام بها المتعلّم بشكل تراكمي وعلى مدى مدة زمنية محدّدة.

وملف الإنجاز له تسميات عدّة، منها: الحقيبة الوثائقية، وملف أعمال المتعلّم، وملف التعلّم، والبورتفوليو، وحقيبة التعلّم، وملف الأداء، والسجل النّامي.

أمّا ملف الإنجاز الإلكتروني فهو التحوّل من تصميم الملف بشكل ورقي إلى تصميمه بشكل إلكتروني من طريق استعمال الوسائط الإلكترونية، وهذا يتطلّب من المتعلّم أن يكون ملمًا بالمهارات التقنية والحاسوبية.

أهداف ملف الإنجاز:

1- يعدّ معيارًا لإصدار الأحكام على مستويات المتعلّمين.

2- يعطي الدليل على نمو المتعلم وتقدمه في المواد التعليمية المختلفة.

3- يعمل على تشخيص حاجات المتعلّمين واهتماماتهم، والتعرف على نواحي القوة والضعف لديهم.

4- يتيح للمدرسين والمشرفين الفرصة لتقييم نمو المتعلّمين وتقدّمهم.

5- يتيح للمدرسين والمشرفين الفرصة لتقييم البرامج التعليمية.

6- يشجّع التعاون وتبادل الخبرات بين المتعلّمين.

7- يعزّز مهارات التقويم الذاتي والتفكير التأمّلي للمتعلّمين.

مكوّنات ملف الإنجاز:

يتكون ملف الإنجاز من:

1- صفحة الغلاف.

2- مقدّمة عن الملف من تأليف المتعلّم، أو بمساعدة ذويه تحتوي على آية قرآنية، أو حديث نبوي شريف، أو حكمة، أو بيت شعر هادف.

3- فهرس لمحتويات الملف.

4- السيرة الذاتية للمتعلم.

5- إنجازات المتعلّم، ومشاركاته، وأنشطته، والأعمال التطوعية له.

6- التعزيز والتكريم للمتعلّم (شهادات التفوق وبطاقات التميّز).

7- تقييم الملف من قبل المتعلّم والمعلّم.



نشاط (1) / باعتبارك الطالب/ المدرّس كيف تطبّق التقويم القبلي على طلبتك؟ وماهي الأدوات التي تستعملها؟ اذكر ذلك مع الأمثلة؟

نشاط (2) / من طريق مشاهدتك لبعض مواقف التعليم الصفي: أي أنواع التقويم أكثر استعمالًا من قبل المدرسين؟ ولماذا؟ عزّز إجابتك بالأمثلة؟

نشاط (3) / صمّم جدولًا وقارن فيه بين التقويم البنائي، والتقويم التشخيصي من حيث الأهداف والأدوات المستعملة؟

نشاط (4) / من وجهة نظرك ما هي أفضل أداة تقويم تستعملها لتقويم المتعلمين؟ ولماذا؟ عزز إجابتك بالأمثلة؟

نشاط (5) / من طريق مشاهدتك لبعض مواقف التعليم الصفّي: هل يمتلك المدرسون مهارة التقويم التربوي؟ وضح ذلك بالأمثلة؟

ثانيًا: مهارة صناعة الاختبارات



يتوقع بعد الانتهاء من المحاضرة أن يكون المتعلم قادرًا على أن:

1- يعرف الاختبار.

2- يبيّن العلاقة بين القياس والتقويم والاختبار.

3- يرسم مخطّطًا تفصيليًا يبيّن فيه أنواع الاختبارات.

4- يفرّق بين نقاط القوة والضعف للاختبار الشفوي.

5- يعرّف الاختبار الأدائي.

6- يوضّح بالتفصيل أنواع الاختبارات الأدائية.

7- يعطي أمثلة عن استعمال اختبارات الأداء.

8- يؤلّف مقالًا عن أنواع الاختبارات التحريرية.

9- يبيّن بأسلوبه الخاص صفات الاختبار الجيد.

10- يوضّح الاختبارات التحريرية بالتفصيل.

11- يبدي رأيه في العوامل التي ينبغي مراعاتها في اختيار شكل الفقرة.

الاختبارات التحصيلية:

تُعدُّ الاختبارات إحدى وسائل التقويم السائدة في أغلب المجتمعات، ويرجع أول استعمال لها إلى الصينيين في نحو 200 سنة ق.م وكان الغرض منها فحص كفاية الأفراد، ومنذ ذلك الحين أخذت تتطوّر وتأخذ صيغًا مختلفة؛ إذ أصبحت من أهمّ الأدوات التي يمكن بها قياس ما تمّ تحقيقه من معارف ومهارات عقلية.

وقد استعمل العرب المسلمون (الاختبارات التحصيلية) على شكل اختبارات شفوية وتحريرية، وكانوا يقومون بها بنحوٍ دوري من حين لآخر، إضافةً إلى أنَّهم استعملوا الاختبارات المهنية، وهم أول من وضع هذه الاختبارات لاختيار الرجل الملائم في المكان الملائم، والدليل على ذلك أنَّ الرسول **(صلى الله عليه وآله وسلم)** كان يختبر أصحابه ثمّ يضعهم في المكان الملائم، فيضع مَن يتصف بالشجاعة في قيادة الجيش، ويضع من يتصف بالاتزان والحكمة في القضاء...إلخ. إضافةً إلى أنّ الرسول **(صلى الله عليه وآله وسلم)** كان يختبر أصحابه، ويسألهم ليعلّمهم أمور دينهم ودنياهم؛ إيمانًا منه بأهمية السؤال وقيمته فيوجه إليهم الأسئلة ويجيب عنها أيضًا.

إذن، إنَّ قدم هذه الاختبارات واستمرارها منذ عصور خلت وإلى وقتنا الحالي يؤكد أهمّيتها، ويدل على أنَّه من الصعب الاستغناء عنها في تقويم الفرد وتقويم مهاراته وأدائه.

وتعدّ الاختبارات التحصيلية من أهمّ وسائل التقويم المستعملة في الوقت الحاضر، التي بها يتمّ تقويم المتعلّم في أية مؤسسة تعليمية، ولذلك أصبحت الاختبارات في الوقت الحاضر هي الشغل الشاغل لكثير من القائمين على شؤون التربية؛ لما لها من دور فعّال في العملية التربوية؛ إذ تتخذ نتائجها مقياسًا للمفاضلة بين المتعلّمين، وأساسًا للانتقال من صفٍ لأخر، كما تمنح الشهادات بموجبها، وتختار المتعلمين لمدرسة، أو لمهنة معيّنة بناءً على نتائج هذه الاختبارات.

ما هي الاختبارات :

إنَّ الاختبار أداة اساسية يستعملها المدرس مع المتعلّمين؛ فهو يشكّل العمود الفقري لأية عملية تدريسية (سواء أكانت فردية أم جماعية)، وإنَّه جزء أساس من العملية التربوية، وبهذا تُعدُّ من أهمّ المثيرات التدريسية التي تحفّز تفكير المتعلّم وتنشطه وتدفعه إلى انتقاء استجابته.

ولاشك بأنَّ كلَّ متعلّم قد ألف الاختبارات منذ الوهلة الأولى لخبرته في التقدّم للفحوص العديدة، وفي مناسبات متنوّعة ولأغراض مختلفة، وعدد من هؤلاء المتعلّمين قد مارس أنواعًا مختلفة من الاختبارات، مثل القدرات، أو القبول في برنامج تعليمي أو تدريبي، أو اختبار تحصيلي لمختلف الموضوعات الدراسية التي يتعلّمها في المدرسة أو الكلية.

تعريف الاختبـــارات:

عُرفت الاختبارات بتعريفات عدّة، منها:

- سلسلة من المثيرات تتطلب استجابة من المتعلّم؛ لقياس سلوكه أو معرفته في موضوع من الموضوعات.
- طريقة منظّمة لتحديد مستوى تحصيل المتعلّم لمعلومات ومهارات في مادة دراسية كان قد تعلّمها، من طريق إجاباته عن عينة من الأسئلة التي تمثّل محتوى الدراسة.
- أداة قياس تضمّ مجموعة من الإجراءات التي تخضع لشروط وقواعد محدّدة، بغرض تحديد درجة امتلاك الفرد لسمة أو قدرة معينة، من طريق إجاباته عن عينة من المثيرات التي تمثّل السمة أو القدرة المرغوب في قياسها.

العلاقة بين التقويم والقياس والاختبار

في الميدان التربوي والنفسي تستعمل مصطلحات التقويم، والقياس، والاختبار، وكثيرًا ما تستعمل هذه المصطلحات على أنَّها مترادفة كما لو أنَّ كلًا منها يمكن أن يحلّ محلّ الآخر، أو أنَّها معنًى واحد ولا توجد فروق بينها، في واقع الأمر إنَّ العلاقة بينها متداخلة، وعلى الرّغم من الفروق الواضحة بينها إلّا أنَّها جميعها مرتبطة في ما بينها بعلاقة متكاملة يكمل بعضها الآخر.

إذن، فالتقويم أكثر شمولًا وحداثة من المفهومين الآخرين فالتقويم يتضمّن في جوهره القياس، والقياس لا يتحقّق إلّا بوجود الأداة التي هي الاختبار، وإضافةً إلى ذلك فإنَّ التقويم يتضمّن إصدار أحكام قيمة حول السمة المقاسة، بينما يتحدّد القياس بالأوصاف الكمية فقط.

أنواع الاختبارات التحصيلية

تختلف طرائق الاختبارات تبعًا لتنوّع الأهداف الموضوعة، ففي حالات معينة يستعمل المدرس أساليب بسيطة لا تقوم على القياس الكمّي، كالتسميع الشفوي، وفي حالات أخرى قد يستعمل اختبارًا عمليًا كرسم خارطة على سبيل المثال، أو أنَّه قد يروم تنمية قدرة التعبير الكتابي فيستعمل الاختبار المقالي.

ويمكن إجمال الاختبارات التحصيلية بثلاثة أنواع يمكن استعمالها في تقويم تحصيل المتعلّمين:

أولًا: الاختبارات الشفوية

وفيها يوجه للمفحوص أسئلة شفوية، ويستجيب المفحوص بالطريقة نفسها، ويعدّ هذا النّوع من أقدم أنواع الاختبارات، ويمكن استعمالها في تقويم التحصيل كالقراءة الجهرية، وإلقاء الشعر وتلاوة القرآن الكريم ... ونحو ذلك .

نقاط القوة في الاختبارات الشفوية: الأساس في تقويم بعض المواد التي لا يمكن تقويمها إلّا بها، مثل جوانب التعبير اللغوي، ولا تحتاج إلى وقت وجهد في إعدادها، ولا تسمح بالغش، وتوفر فرصة للمدرس بأن يتعامل مع المتعلّم مباشرة، وكذلك تنمّي القدرات التعبيرية والجرأة الأدبية.

نقاط الضعف: تحتاج إلى وقت كبير في تنفيذها، ويتأثر المدرس بالفكرة السابقة عن المتعلّم، وتتأثّر استجابة المتعلّم بالموقف الاختباري، فقد يرتبك ويتلعثم، ولا تشمل الأسئلة جميع المواقف التي يمكن من طريقها الحكم على قدرات المتعلّم، وتتسم بالذاتية وعدم الموضوعية، ولا تمنح الطالب الوقت الكافي في التفكير بالسؤال.

عدد من إرشادات صياغة الاختبارات الشفوية وقواعدها:

- الاعتماد على أكثر من مدرس واحد في تقويم المتعلّم؛ من أجل الابتعاد عن التأثّر والتحيّز.
- تحديد الإجابة النموذجية لكلِّ سؤال مع تحديد الدرجة لكلِّ فقرة من السؤال.
- محاولة إزالة التوتر والإرباك أثناء الاختبار من طريق إظهار التقبّل.
- لابُدَّ للمدرس من أن يستعمل الاختبار الشفوي خلال اليوم الدراسي؛ لكي يألف المتعلمون الموقف الاختباري .
- التنوّع في أنماط الإجابة التي تشتمل الاختبارات الشفوية، فمرة إجابات قصيرة، وأخرى تحتاج إلى جانب تعبيري لغويّ.

ثانيًا: الاختبارات الأدائية:

يقيس هذا النوع من الاختبارات الأهداف التعليمية التي لا يمكن قياسها إلّا من طريق الملاحظة المباشرة، ولا تعتمد في بعض جوانبها على الاختبارات الشفوية والتحريرية بل الأداء العملي في الواقع الفعلي.

وتصنّف الاختبارات الأدائية بحسب تدرّج مستويات الواقعية التي توجد في موقف الاختبار إلى الأنواع الرئيسة الآتية:

1- **الاختبارات الأدائية التي تعتمد على الورقة والقلم:** ويؤكد هذا النوع من الاختبارات التحصيلية الأدائية على تطبيق المعرفة، وأداء المهارات كتابيًا، نحو رسم خريطة، أو رسم تخطيطي لدائرة كهربائية.

2- **اختبارات التعرف:** يتضمّن هذا النوع من الاختبارات التحصيلية الأدائية مجالًا واسعًا من المواقف الاختبارية الأدائية؛ فقد يطلب من المتعلّم تعيين جزءًا من جهازٍ ما والتعرّف عليه، أو تحديد مواقع المدن المهمة على خريطة صماء.

3- **اختبارات الأداء الظاهري:** يركز هذا النوع على الإجراء الصحيح وتأدية الحركات المطلوبة كالملاكمة في الهواء، أو توضيح حركات السباحة المختلفة خارج المياه.

4- **اختبارات عينة العمل أو المثال العملي:** ويعد هذا النوع الأكثر واقعية؛ إذ يطلب من المتعلمين أداء مهامٍ عملية، على أنَّها مثال للأداء المطلوب تقويمه؛ حتى يثبت بالدليل القاطع أنَّ المتعلّم قادر على الأداء بكفاية وإنجاز جيدين، كأداء المهارة في التربية المهنية، أو التربية الفنية، أو إجراء تجربة علمية.

إرشادات وقواعد صياغة الاختبارات الأدائية

1- تحديد أهداف الاختبار الأدائي **والمعيار الناجح فيه.**

2- تقويم المتعلّم من قبل لجنة من المدرّسين يتفقون فيما بينهم حول الأداء.

3- تحليل المهارة أو العمل الذي يؤديه المتعلّم إلى مكونات ليسهل قياسه.

4- تقويم المتعلّم بناءً على بطاقة مصممة مسبقًا تشتمل الجوانب المراد قياسها كافة.

5- تقسيم الاختبار على وحدات متساوية، أي المساواة في المهارات وعدد الدرجات.

6- استعمال الأرقام (الدرجات)، أو العلامات (جيد، جيد جدًا) في بطاقة الاختبار.

ثالثًا: الاختبارات التحريرية، وتقسم:

1- على أساس اختيار المتعلم للإجابة:

إنَّ هذا النّوع من الاختبارات يتطلّب من المتعلّم أن يختار الجواب الصحيح من بين الإجابات المحدّدة؛ فالمتعلّم في هذه الاختبارات يختار الإجابة الصحيحة، أو الملائمة وذلك بوضع إشارة على الإجابة الصحيحة.

نقاط القوة في هذه الاختبارات

1- تمتاز هذه الاختبارات بالموضوعية؛ ولهذا السبب تسمّى بالاختبارات الموضوعية فإنَّها بعيدة عن الذاتية.

2- السمة الأساسية في هذه الاختبارات هي تلافي عيوب الاختبارات المقالية التقليدية.

3- هذه الاختبارات تسدّ النقص الحاصل في الاختبارات المقالية التي تعاني من الذاتية.

4- وتتسم هذه الاختبارات بشمولية وصدقٍ عاليَين لما يقيسه الاختبار بالضبط.

5- تكون سهلة التصحيح؛ لذا استهوت المدرسين.

6- صياغة فقراتها أكثر دقّة ووضوحًا للمتعلم.

نقاط الضعف في هذه الاختبارات

1- لا تقيس الأهداف العقلية العليا.

2- تخضع للحدس والتخمين.

3- يتطلّب إعدادها بشكل جيّد معرفة مسبقة بالجوانب الفنية لإعداد الفقرات وصياغتها.

4- لا تكشف طريقة الإجابة نقاط الضعف والقوة عند المتعلّم.

5- ولا تشجع المتعلّمين على المذاكرة الموسّعة الشاملة.

6- سهولة انتقال الغش فيها.

7- تتطلّب وقتاً وجهداً ودقة ومهارة في إعدادها.

8- تتطلّب مزيدًا من الوقت لقراءة الفقرات.

ويمكن تقسيم هذه الاختبارات على:

أ-اختبارات الاختيار من المتعدّد: ويأتي هذا النّوع من الاختبارات في صورة عرض مشكلة على المتعلّم ثمّ تقديم مجموعة من البدائل، ويكون أحدها هو الإجابة الصحيحة، ثمّ يطلب من المتعلّم أن يضع علامة تدلّ عليه، أو يكتب رقم الإجابة الصحيحة في المكان المخصص لذلك، ويشترط في هذا النّوع من الاختبارات ألّا تقل البدائل عن أربعة كي لا تكون هناك فرصة للتخمين، إضافة إلى وجوب تقارب هذه البدائل، وحديثًا ينبغي الإكثار من البدائل وأن تكون كلّها أقرب للصح وواحدة دقيقة جدًا في الصحّة، وبهذا تضمّن إجابة المتعلّم من دون تخمين.

إرشادات صياغة الاختبارات من المتعدد وقواعدها:

1- التأكّد من أن يكون للسؤال إجابة واحدة فقط.

2- الابتعاد عن وضع إجابات قد يكون الخطأ فيها معروفًا بديهيًا.

3- التقليل من استعمال العبارات الآتية: (كل ما سبق صحيح)، (ليس كل ممّا سبق) .... إلخ.

4- التأكد من أنَّ جميع البدائل متشابهة في الطول أو القصر.

5- ترتيب بدائل الاختبار زمنيًا أو هجائيًا.

6- عدم تكرار كلمات أو جمل في بدائل السؤال.

7- الحرص على أن تكون البدائل جميعها متشابهة في البناء القواعدي (النحو والصرف).

ب-اختبارات الصواب والخطأ: في هذه الاختبارات يُعطى المتعلّم عددًا من العبارات التقريرية، ويطلب منه أن يحدّد العبارات الصحيحة، والعبارات غير الصحيحة، ويمكن استعمال (صح) أو (خطأ)، أو(نعم) أو (لا)، أو ملائم وغير ملائم، ومن أبرز مفردات اختبارات الصواب والخطأ الصور التصحيحية، مثلًا: ضع كلمة (صح) أمام العبارة الصحيحة وكلمة (خطأ) أمام العبارة الخاطئة مع تصحيح العبارات الخاطئة.

إرشادات صياغة اختبارات الصواب والخطأ وقواعدها:

1- ينبغي أن تحتوي العبارة الواحدة فكرة أساسية واحدة.

2- تكتب عبارات الصواب والخطأ في طول واحد تقريبا.

3- التأكّد من أنَّ العبارة صواب تمامًا أو خطأ تمامًا.

4- ينبغي أن لا تكون العبارات معقّدة، والابتعاد عن الكلمات الوصفية، مثل: قليل وكثير.

5- تجنّب النّفي، وبخاصة نفي النفي؛ لأنَّ نفي النّفي إثبات.

ت- اختبارات المقابلة أو المزاوجة أو المطابقة: ويتألّف هذا النّوع من الأسئلة من قائمتين من الكلمات أو العبارات، تسمّى القائمة الأولى بالمقدّمات. أمّا القائمة الثانية فتسمّى بالإجابات؛ إذ تكون لكلّ مقدمة في القائمة الأولى إجابة واحدة فقط في القائمة الثانية، ويطلب من المفحوص أن يربط كلّ كلمة أو عبارة في القائمة الأولى بما يلائمها من كلمات أو عبارات في القائمة الثانية، وتهدف هذه الاختبارات إلى قياس قدرة المتعلّم على ربط المفاهيم، والمبادئ، والتعميمات العلمية.

إرشادات صياغة اختبارات المطابقة وقواعدها:

1- ينبغي أن تكون المقدّمات أو الاستجابات جميعها متجانسة، أي إنَّها تشير إلى أشياء من صنف واحد.

2- يفضّل أن يكون لكلٍّ قائمة عنوان يصف محتوياتها بدقّة؛ فالعنوان الوصفي يفيد في توضيح المهمّة المطلوبة.

3- ينبغي أن يكون عدد الاستجابات أكثر من عدد المقدّمات؛ تجنبًا للمطابقة التامة.

4- يفضّل ترتيب عبارات الاستجابات في نوع من الترتيب المنطقي إن أمكن ذلك، مثل ترتيب الأسماء بحسب الأحرف الهجائية، والتواريخ بحسب التسلسل؛ فهذا يقلّل الوقت في الإجابة.

5- إذا كانت البنود في القائمتين متساوية في الطول، فيفضل أن نختار القائمة ذات العبارات القصيرة للاستجابات؛ حتى توفّر للمتعلّم وقتًا أكبر.

6- يفضّل أن يكون اختبار المطابقة قصيرًا في فقراته نسبيًا، ويفضّل أن لا تتجاوز فقراته عن عشر فقرات من المقدمات.

2- على أساس إعطاء الإجابة من المتعلّم.

وهذه الاختبارات تتطلب أن يجيب المتعلّم عن السؤال المطروح بحسب ما يمتلك من معلومات عن المادة ومدى فهمه لها، وقدرته على تطبيقها، وعليه التعبير بلغته الخاصة، وتقسم على:

أ- **اختبارات المقال:** تعرف كلمة (مقال) لغةً: المقال من النّوم في القائلة، أي في منتصف النهار، فالمقال هو الاستراحة، وعرفت الاختبارات المقالية اصطلاحًا بأنَّها: مجموعة من الأسئلة يقوم المفحوص بالإجابة عنها بإسهاب، فيبحث، ويوازن، ويناقش، ويصف، ويحلّل، وسُميت بذلك لأنَّ الإجابة عن أسئلتها تُلجئ المتعلّم إلى

كتابة الموضوع باستفاضة، وفي هذا النّوع من الاختبارات يُطلب من المتعلّم التعبير بلغته الخاصة عن موضوع معين، كما هو الحال في موضوعات الإنشاء.

والاختبارات المقالية نوعان:

- **اختبار الإجابة الموجزة:** في هذا النّوع من الاختبار توضع حدود موجزة للإجابة المطلوبة، وتكون الإجابة عنها مختصرة ودقيقة، وتبدأ عادةً ببعض الكلمات، مثل: (عدّد، حدّد، اذكر أسبابًا)، وبعض الأحيان تحدّد الإجابة أكثر بالمقدّمة الاستهلالية، أو بالتعليمات الخاصة، وهذا النّوع يكون تقدير درجاته أمرًا سهلًا للمدرس، ولكنّه يُعطي فرصة محدودة للمتعلّم لإظهار قدرته على التنظيم والدمج والإبداع.
- **اختبار الإجابة المطولة (المستفيضة):** في هذا النوع من الاختبار يُعطى المتعلّم الحرية في تحديد شكل الإجابة ومجالها، وفي إظهار براعته في التنظيم، والتركيب، والتأليف، والتقويم، على الرّغم من صعوبة تقويم الإجابات بنحوٍ دقيق من المدرس، وتكمن مزاياه في المساعدة على تكامل الأفكار الابتكارية من المتعلّم.

قوة اختبار المقال واستعمالاته:

يستعمل في قياس مستويات المعرفة العليا في تصنيف بلوم، مثل: التحليل، والتركيب، والتقويم، ويستعمل في قياس أهداف سلوكية في مستويات مختلفة تنطوي على اتجاهات سلوكية، مثل: الأسئلة التي تبدأ بكلمات، مثل: اشرح، وفسّر، ووضّح، وقارن، وعدّد...إلخ، وكذلك يستعمل في قياس قدرة المتعلّم في التعبير عن نفسه، وقدرته على تنظيم الأفكار وربطها لتوضيح فكرة معينة أو الدفاع عنها.

ضعف اختبار المقال:

1- يعتمد تصحيح الاختبار على الذاتية؛ لذلك فإنَّ العلامات التي يحصل عليها المتعلّمون لا تتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات، وقد وجد بكثير من الدراسات

تباين في هذه العلامات من مصحّح إلى آخر، كما وجد أنَّ علامة المتعلّم تختلف باختلاف الزمن حتى لو أعاد نفس الشخص تصحيحها ثانية، وإنَّ هذا التباين ملحوظ وله دلالة إحصائية، لذلك لابُد من أن يمزج المعلّم اختباره مابين اختبار المقال والأنواع الأخرى من الاختبار الموضوعي.

2- اختبار المقال لا يكون شاملًا للمحتوى الدراسي؛ لأنَّ عدد الأسئلة يكون قليلًا، وبالتالي فإنَّ عدد المفاهيم والحقائق التي يشملها اختبار المقال تكون عادة قليلة.

3- يحتاج تصميم أوراق الاختبار إلى وقت وجهد كبيرَين من المعلّم يمكن أن يستغل الوقت في مجالات أخرى، مثل تحليل النتائج وتفسيرها، والوقوف على أهمّ المهارات التي لم يتقنها المتعلمون.

4- يعوّد المتعلّم على الحفظ؛ وذلك كي يستطيع الإجابة عن الأسئلة في الوقت المحدّد، خاصة عند استعمال المعلّم لأسئلة مثل: عدّد، واذكر، ومتى، وأين، ولخّص...إلخ.

5- تأثّر تصحيح إجابات المتعلمين بأثر الهالة؛ إذ يتأثر المعلّم باسم المتعلّم، فإذا كان يعرف أنَّه متعلم مجتهد فقد يتساهل معه في الوقت الذي قد يتشدّد مع متعلم آخر يعرف أنَّ إجاباته السابقة كانت رديئة، ويسمى هذا الانطباع بأثر الثورنة.

ب-**اختبـــــارات التكملة:** وهي اختبارات تتطلب من المتعلّم أن يُعطي إجابات قصيرة عليها، قد تكون هذه الإجابات عبارة قصيرة، أو كلمة، أو رمزًا أو عددًا.

ويطلق عليها أيضًا تسمية اختبارات التتمّة، وفيها يقدم إلى المتعلّم نصٌ محذوفة بعض كلماته على وفق نظام معين، ثمّ يكلّف بأن يملأ الفراغات التي أحدثها حذف هذه الكلمات، ولهذا النوع من الاختبار أقسام مختلفة، منهـــا:

الإجابة القصيرة: وهي جمل ناقصة تظهر بوجود خط (-) أو نقاط (....) ويُطلب من المتعلم أن يملأ هذا الفراغ بكلمة أو كلمات حتى يكتمل معنى الجملة.

القائمة أو الفراغات المتعددة: وهذا الاختبار شبيه ببعض اختبارات المقال عند بعض المدرسين؛ إذ تتكوّن من أكثر من فراغ واحد، مثلاً: مصادر اشتقاق الأهداف التربوية ....و.................و.........

الفقرات المتناظرة: مثل، طرائق التدريس عامة ،............

قواعد صياغة اختبارات التكملة:

ينبغي أن يُصاغ السؤال بشكل محدد لا يحتمل سوى إجابة صحيحة واحدة، خاصة عند قياس تذكر المعلومات، وينبغي أن لا تحتوي عبارة السؤال الواحدة على عدد كبير من الفراغات؛ لأنَّ ذلك يؤدي إلى غموضها وإلى احتمال وجود كلمات كثيرة تصلح لإكمال العبارة الناقصة.

قوة اختبارات التكملة

1- تتميز قوة هذه الاختبارات بكونها تصلح في قياس مستوى التذكّر والاستدعاء.

2- تكون سهلة الوضع والصياغة.

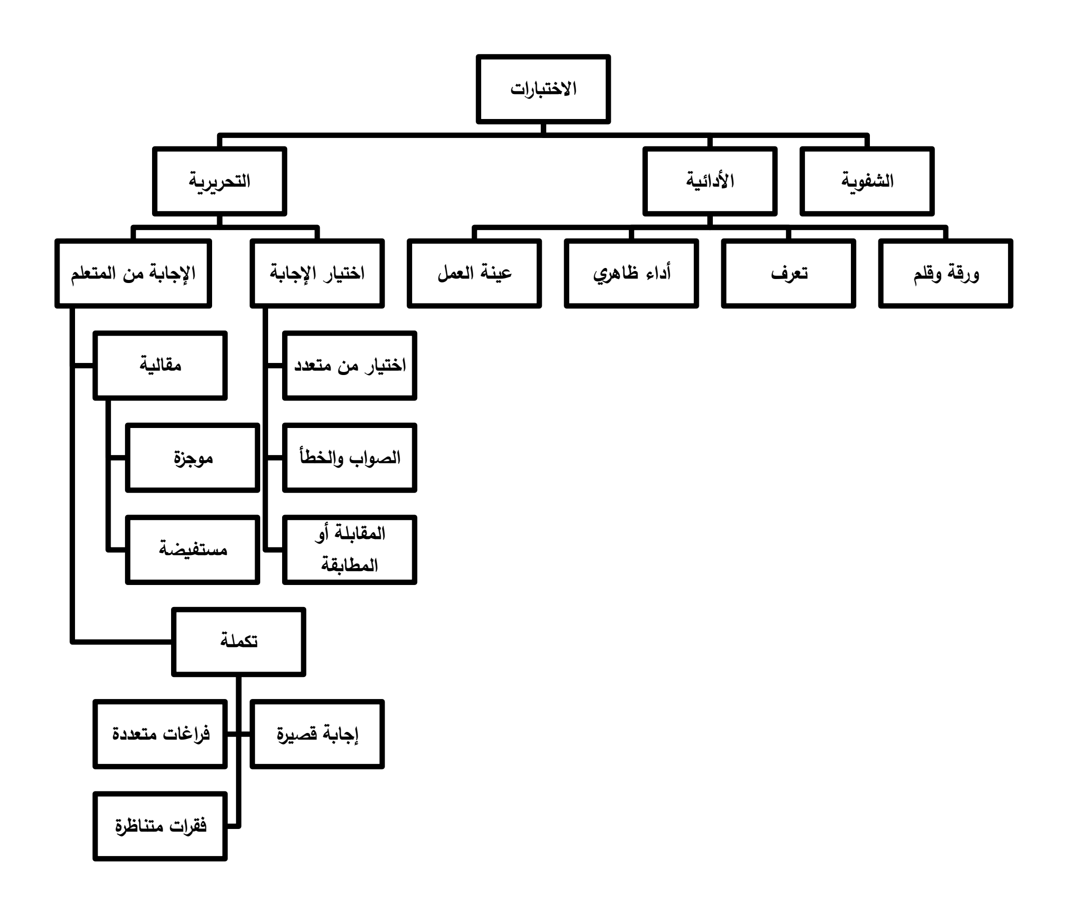
3- يمكن أن تغطي مساحة واسعة من المقرر الدراسي.

4- تقيس قدرات الاستنتاج والربط عند المتعلم.

5- تسمح للمتعلّمين بالابتكار والتعبير عن آرائهم في بعض الأحيان.

ضعف اختبارات التكملة:

يوصف هذا الاختبار أحيانًا بالضعف لأسباب عدّة، منها: أنَّه يشجع المتعلّم على الحفظ والاستظهار، وكذلك كونه يسمح بدرجة عالية من الذاتية في التصحيح نظرًا لتعدد الاجابات.



شكل (33) يوضّح أنواع الاختبارات التحصيلية

صفات الاختبار الجيد: إنَّ من أهم ما يتصف به الاختبار الجيد هو ما يأتي:

أولًا – الشروط البديهية (الأولية):

أ- **الموضوعية:** يقصد بالموضوعية عدم تدخل الجانب الذاتي للمدرس سواء في تقدير الدرجة أم تفسيرها.

ب- **الشمول:** يقصد بالشمول أن يتضمّن الاختبار عناصر المحتوى السابق دراسته جميعها، وكذلك يقيس المستويات العقلية التي تمّ التدريب عليها جميعها، وأن يقيس جميع جوانب الشخصية سواء، نحو: (الجانب العقلي، أو الانفعالي، أو النّفسحركي).

ت- التقنين: يقصد بالتقنين تطبيق الاختبار على عينة كبيرة من الأفراد تكون ممثّلة للمجتمع الذي أُعد له الاختبار، وتوحيد إجراءات التطبيق على الأفراد جميعهم، وكذلك توحيد طريقة التصحيح (تقدير الدرجات)، وأيضًا كيفية تفسير الاختبار تفسيرًا موضوعيًا، ومنع تأثير المتغيرات الدخيلة التي من شأنها التأثير على درجة الاختبار، وتحديد الخصائص السايكومترية التي تدل على جودة الاختبار.

ث- القابلية للاستعمال (العملية): يتحقّق هذا الشرط إذا ما توفرت صفة العملية في الاختبار، التي تحقّق سهولة تطبيق الاختبار التحصيلي، وسهولة استخراج الدرجات.

ج- الواقعية: هو أن تكون أسئلة الاختبار واقعية من حيث الجهد المبذول فيها من قبل المتعلّم والمدرّس، فلا يستغرق وقتًا طويلًا بالنّسبة للمتعلّم للإجابة عن الأسئلة، ولا المدرس من حيث التصحيح وتحليل النتائج، بل لابُد وأن تلائم ظروف المتعلّم والمدرس وإمكاناتهما والمدرسة جميعًا.

ح- **الدافعية:** هو أن يشعر المتعلّمون من طريق أسئلة الاختبار أنَّه لابُد من بذل الجهد للإجابة عنها، وأنَّه لم يوضع الاختبار تعجيزًا لهم أو انتقامًا منهم كوسيلة عقاب، أو أنَّه سهل لا يحتاج معه المتعلّم إلى الاستعداد المسبق له بل لابُد وأن يثير الاختبار ما يدفعهم ويحمّسهم للإجابة.

خ- التمييز: الاختبار المميز هو الذي يستطيع أن يبرز الفروق بين المتعلّمين ويميز بين المتفوّقين والضعاف؛ لذلك ينبغي أن تكون الأسئلة التي يشملها الاختبار مميزة جميعها، أي إنَّ كلّ سؤال تختلف الإجابة عليه باختلاف المتعلّمين. وهذا يتطلّب أن يكون هناك مدى واسع بين السهل والصعب من الأسئلة؛ إذ يؤدي هذا إلى توزيع معتدل بين أعلى الدرجات وأقلّها، وأن تصاغ الأسئلة في كلِّ مستوى من مستويات الصعوبة بحيث يحصل المتعلّمون على درجات متفاوتة.

ولتحقيق التمييز في أسئلة الاختبار لابُد من تحليل نتائج كلّ سؤال إحصائيًا، وتحديد سهولته وصعوبته ودرجة التمييز من واقع عدد الإجابات الصحيحة والخاطئة

والمتروكة في كلِّ سؤال، أو من طريق إيجاد العلاقة بين نتائج كلّ سؤال ونتائج الاختبار كلّه.

ثانيًا – الشروط السايكومترية للاختبار الجيّد:

1 – صدق الاختبار: يقصد بالصدق أن يقيس الاختبار فعلًا ما وُضع لقياسه، فهو يقيس القدرة أو السمة، أو الاتجاه، أو الاستعداد الذي وُضع لقياسه ولا يقيس غيره، فقد يحدث أن يضع المدرس اختبارًا لقياس القدرة الحسابية للمتعلّمين، ولكنّه قد يضع أسئلة الاختبار في لغة بالغة الصعوبة والتعقيد، فيصبح بذلك اختبارًا للقدرة اللغوية، وليس القدرة الحسابية؛ لأنَّ المتعلّم المتفوّق في اللغة سوف يتمكّن من الإجابة في الاختبار. أمّا المتعلم الضعيف في اللغة فإنَّه لا يتمكّن من الإجابة في الاختبار، بغض النّظر عن قدرته الحسابية، ولذلك فالنتائج التي نحصل عليها من هذا الاختبار غير موثوق بها، فنقول: إنَّ الاختبار الصادق، هو الذي يقيس ما وُضع لقياسه.

2 – ثبات الاختبار: إنَّ ثبات الاختبار يعني (أن يعطي الاختبار النتائج نفسها إذا ما أعيد تطبيقه على المتعلّمين أنفسهم في نفس الظروف)، أي إذا طبقنا اختباراً معيناً على مجموعة من المتعلّمين، ثمّ أعدنا تطبيقه مرة أخرى أو مرات متتالية على المجموعة نفسها، فإنَّ درجاتهم لا تتغير جوهريًا من تطبيق لآخر، كما أنَّ وضع كلّ فرد أو ترتيبه بالنسبة لمجموعته لا يتغير جوهريًا.



نشــاط (1) / باعتبـارك الطالـب/ المـدرس كيـف تطبّـق الاختبـارات التحصـيلية علـى طلبتك؟ وماهي الأنواع التي تستعملها؟ اذكر ذلك مع الأمثلة.

نشاط (2) / من طريق مشاهدتك لبعض مواقف التعليم الصفي: أي أنواع الاختبارات أكثر استعمالًا من قبل المدرسين؟ ولماذا؟ عزز إجابتك بالأمثلة.

نشــاط (3) / صـمّم جـدولًا وقـارن فيـه بـين أنـواع الاختبـارات مـن حيـث نقـاط القـوة والضعف.

نشــاط (4) / مـن وجهـة نظـرك مـا هـو أفضـل نـوع مـن الاختبـارات تسـتعمله لتقـويم المتعلمين؟ ولماذا؟ عزّز إجابتك بالأمثلة.

نشاط (5) / من طريق مشاهدتك لبعض مواقف التعليم الصفي: هل يمتلك المدرسون مهارة صناعة الاختبارات؟ وضّح ذلك بالأمثلة.

ثالثًا: مهارة تعيين الواجبات المنزلية ومتابعتها



يتوقّع بعد الانتهاء من المحاضرة أن يكون المتعلّم قادرًا على أن:

1 – يعرف مهارة تعيين الواجبات المنزلية ومتابعتها.

2 – يبيّن وجهة نظره في أهمية مهارة تعيين الواجبات المنزلية ومتابعتها.

3 – يبيّن أنواع الواجبات المنزلية.

4 – يُعطي أمثلة من أنواع الواجبات المنزلية بحسب تخصصه.

5 – يقارن بين التأثيرات الإيجابية والسلبية للواجبات المنزلية على المتعلّمين.

6– يقترح شروطًا لتحسين الواجبات المنزلية.

7 – يوظّف مهارة تعيين الواجبات المنزلية ومتابعتها في التدريس.

مهارة تعيين الواجبات المنزلية ومتابعتها: هي مجموعة السلوكيات التي يقوم بها المدرس بدقة وبسرعة، الخاصة بتخطيط الواجب المنزلي، وطرحه، وتصحيحه، ومناقشته مع المتعلّمين بما يحقّق أفضل النّتائج التعليمية.

أهمية الواجبات المنزلية:

1- تعزيز التعلّم المدرسي والأنشطة المدرسية.

2- امتداد النشاط المدرسي خارج المدرسة.

3- تدريب المتعلّمين على عادات دراسية سليمة وفي أوقات مريحة.

4- إدماج الأهالي في عملية تعلّم أبنائهم، وإقامة علاقات مستمرة بين المدرسة والأهالي.

5- تزيد من تمكّن المتعلّمين من محتوي المادة الدراسية؛ إذ تتيح لهم الفرصة لتطبيق ما تعلّموه، ممّا يؤدي إلى ارتفاع مستواهم التحصيلي.

6- تسهم في تنمية قدرة المتعلّم على الإبداع.

7- تساعد على تنمية الاستقلالية وتحمّل المسؤولية لدى المتعلّم.

8- تحسّن من عادات الاستذكار ومهاراته لدى المتعلّمين.

9- تزيد من رغبة المتعلّمين في التعلّم في أوقات الفراغ.

10- تنمّي الرغبة لدى المتعلّمين في البحث والتنقيب.

11- تعمل على إثراء المناهج الدراسية.

أنواع الواجبات المنزلية:

1- التدريبات والمناقشات التي تتناول درسًا معينًا أو دروسًا عدّة.

2- تحديد موضوع معيّن وطلب تلخيصه، أو تلخيص صفحات عدّة من الكتاب.

3- تحديد مشكلة معيّنة، ومطالبة المتعلّمين بحلّها مع الاستعانة بمراجع كتب يحدّدها المدرس، أو يختارها المتعلّم.

4- التقارير وتسجيل المشاهدات التي يطالب المتعلّم بكتابتها حول موضوع معين، أو موضوعات عدّة.

التأثيرات السلبية للواجبات المنزلية:

1 - ترهق المتعلّمين نفسيًا وجسديًا، وتزيد من نفورهم من المدرسة إذا بالغ المدرسون في إعطائها وضعف التنسيق بينهم في ذلك.

2 - تركّز على الحفظ والاستظهار، إذا ما كانت في شكل مهام روتينية تتطلب نقل المعلومات من الكتاب المدرسي، أو حفظها وترديدها.

3 - تسهم في زيادة الاتكالية والغش لدى المتعلّم إذا ما نقلها من زميله، أو قام ولي الأمر بحلّها نيابة عنه.

4 - تقلّل من الوقت الذي يقضيه المتعلّم مع أسرته، أو في الترفيه خصوصًا إذا كانت تستغرق وقتًا طويلًا في حلِّها.

5 - تزيد من أعباء أولياء الأمور، إذا كانت فوق مستوى المتعلّم؛ إذ يقوم ولي الأمر بمساعدة ابنه في حلّها تخفيفًا عنه وإشفاقًا عليه وتجنبًا لما قد يتعرض له من عقاب المدرّس.

شروط تحسين الواجبات المنزلية:

إذا أردنا تحسين الواجبات المنزلية فلابد من توفير الشروط الآتية:

1 - التنويع في الواجب المنزلي؛ إذ ليس شرطًا أن يكون واحدًا للمتعلّمين جميعهم بل من الأفضل أن يتباين بحسب الفروق بينهم.

2 - عدم المبالغة بكمّ الواجب المعطى، فلا يكون من الكثرة بحيث يصعب إنجازه.

3 – أن تستعمل الواجبات المنزلية التي تثري المادة المقررة في الكتاب المدرسي، وترجع المتعلّم إلى المكتبة، أو وسائل الإعلام، أو البيئة الطبيعية أو الاجتماعية.

4 – ينبغي أن تزيد الواجبات المنزلية من فاعلية تعلّم المتعلّم عندما يرجع إلى المصادر، أو عندما يقوم بالعمل.

5 – أن يكلّف المدرّس عددًا من المتعلّمين بعمل معين، أو يكلّف كلّ متعلّم بعمل خاص يقوم به؛ وذلك حتى يسهل على المدرّس أن يوظّف ما قام به المتعلّم في الموقف الصفّي التالي.

6 – يفضّل أن يلجأ المدرّس إلى الأنشطة التي تتطلّب العمل المشترك والتعاون بين عدد من المتعلّمين.

7 – أن تكون الواجبات المنزلية واضحة ويسهل فهمها من قبل المتعلّمين.

8 – أن يزوّد المدرس المتعلّم بتغذية راجعة فورية.

9 – عدم المبالغة بصعوبتها؛ إذ تولّد إحباطًا عند المتعلّمين؛ لعدم القدرة على إنجازها.

10 – أن تتوافر الوسائل والمصادر المعينة على تنفيذها؛ إذ لا يشكّل عدم توفرها عائقًا لتنفيذها.

11 – أن يقدّم المدرس التوجيهات والإرشادات الكافية لإنجازها؛ فمن الضروري أن يعرف كل متعلّم ما الذي عليه إنجازه وكيف القيام به.

12 – أن تحقّق الخبرة والاكتشاف وتنمّي القدرة على التطبيق في مواقف جديدة.

13 – أن تستثير دوافع المتعلّمين وتحفّزهم على أدائها.

14 – أن تنمّي عادات دراسية جديدة لدى المتعلّم كتلخيص فكرة أو موضوع، أو الرجوع إلى قاموس، أو قراءة مصدر خارجي.



نشـاط (1) / اختـر موضـوعًا دراسيًا فـي مـاده تخصصـك وقم بعمليـة إعداد عدد مـن الواجبات المنزلية للمتعلّمين؟

نشاط (2) / اشترك مع بعض المدرسين لوضع مقترحات لتطوير الواجبات المنزلية؟

نشـاط (3) / من طريق ملاحظتك لبعض المدرسين فـي المواقف الصـفّية بيّن مدى امتلاكهم لمهارة تعيين الواجبات المنزلية ومتابعتها من طريق كتابة تقرير مفصل فـي ذلك؟

الفصل السادس

التربية العملية

أولًا : التربية العملية للمدرسين.

(تعريفها، أهدافها، مكوّناتها، أطرافها)

ثانيًا : مراحل التربية العملية للمدرسين.

(المشاهدة، المشاركة، الممارسة)

ثالثًا : نماذج من الخطط اليومية.

أولًا: التربية العملية



يتوقع بعد الانتهاء من المحاضرة أن يكون المتعلّم قادرًا على أن:

1– يعرّف التربية العملية.

2 – يعدّد عناصر التربية العملية.

3 – يبيّن موقع التربية العملية من التدريس.

4 – يوضّح الغرض من التربية العملية.

5 – يعدّد أهداف التربية العملية.

6 – يشرح مكونات التربية العملية.

7 – يرسم مخططًا يوضّح مكونات التربية العملية.

8 – يوضّح العلاقة بين مكوّنات التربية العملية.

9– يرسم مخططًا يوضّح فيه أطراف التربية العملية ودور كل منهم.

10– يصمّم مخططًا يبيّن فيه أطراف التربية العملية.

11– يوضّح مسؤولية كل عنصر من عناصر التربية العملية.

تعريف التربية العملية:

التربية العملية هي: الجانب التطبيقي من برنامج إعداد المدرسين (قبل الخدمة) وتأهيلهم، وتدريبهم (أثناء الخدمة أيضًا) الذي يتمّ في الصف وفي خارجه من قبل الطالب/المدرس، وبإشراف هيئة الإعداد أو التأهيل أو التدريب في الجامعة ومدرس متعاون، أو مضيف ومدرسة متعاونة أو مضيفة، والذي يتمّ بعدد من المراحل: المشاهدة فالمشاركة ثمّ الممارسة، ولها عدد من المكوّنات: المكوّن المعرفي الإدراكي، والمكوّن الوجداني الانفعالي، والمكوّن الأدائي.

التربية العملية: هي مجمل النّشاطات والخبرات التي تنظم في إطار برامج تربية المدرسين، وتستهدف مساعدة الطالب/المدرس على اكتساب الكفايات المهنية والمسلكية التي يحتاجها في أداء مهماته التدريسية.

وعند الحديث عن التربية العملية لابُدَّ من التعامل معها في إطار المنحى النظامي، ولكن كيف سيكون ذلك؟

إنَّ التربية نفسها نظام رباعيّ يتكون من أربعة عناصر هي: الأهداف والمحتوى والأنشطة والتقويم، ويُعدُّ المربي والمدرس من أهمّ مدخلات هذا النظام، ويُعدُّ المتعلّم من أهم مخرجات هذا النظام.

إنَّ التدريس أيضًا هو نظام يتكوّن من العناصر والمدخلات والعمليات والمخرجات نفسها، وإذا ربطنا التدريس بالتربية كان التدريس أحد عناصر التربية المسمّى بالأنشطة، ولكن أين تقع التربية العملية من التدريس؟

إنَّ التربية العملية هي نفسها التدريس، والفرق بينهما هو مَن يقوم بكل منهما، فيقوم الطالب/ المدرس بالتربية العملية، ويقوم المدرس بعملية التدريس، وإنَّ الغرض من التربية العملية هو الإسهام والمساعدة في عملية تربية المدرسين؛ إعدادًا وتأهيلًا وتدريبًا. وما دامت التربية العملية هي نفسها عملية التدريس، وما دامت العملية الأخيرة

هي نظام رباعي؛ فالتربية العملية، أيضًا، نظام رباعي يتكوّن من الأهداف والمحتوى والأنشطة والتقويم.

أهداف التربية العملية:

تعدّ الأهداف أولى عناصر التربية العملية، وأهمّها على الإطلاق، فما هذه الأهداف يا ترى؟

حتمًا ستكون الأهداف عامّة وتتوزّع على نتاجات التعلّم الثلاثة، وهذه هي الأهداف المتوخاة من الطالب/ المدرس لتحقيقها لديه من طريق برنامج التربية العملية:

1 – التعرّف إلى أدوات المدرس، ومهامه، ومسؤولياته في مجال تنظيم التعلّم وتيسيره.

2 – إدراك خصائص الدارسين النّمائية، ومطالبهم، وحاجاتهم؛ لغرض مراعاتها أثناء تنظيم التعلّم لتوفير فرص النّمو والتكييف السويين.

3 – التعرف إلى استعمالات مصادر التعلّم المختلفة في المواقف الصفية.

4 – تحديد المبادئ التربوية والنّفسية التي في ضوئها ينظم المدرس التدريس ليصبح تعلّمًا.

5 – التعرف إلى جميع تشكيلات الأنشطة التدريسية التعلّمية، مثل طرائق التدريس المختلفة، وأساليبه، وأنماطه واستراتيجياته، وتقنياته.

6 – تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو عملية التدريس وكلّ ما يتصل بها.

7 – التحلّي بأخلاقيات المهنة المبنية على منظومة قيم المجتمع والأمّة.

8 – اكتساب الكفايات التربوية والتدريسية الضرورية اللازمة له في عمله مدرسًا ومربيًا.

مكونات التربية العملية:

التربية مفهوم مركب من أكثر من مفهوم من حيث المحتوى والمضمون، وقبل تحديد مكونات هذا المفهوم المركب لابُدَّ من تحديد أسس اشتقاق هذه المكونات.

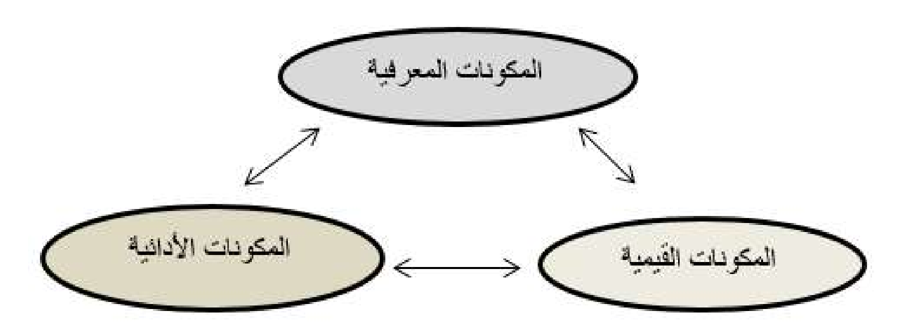
قد تُحدد مكونات التربية العملية بالمكون النّظري والمكوّن العملي، وهذا التحديد شائع في التربية العملية العربية؛ لسهولته، فكلّ ما يعرفه الطالب /المدرس عن التربية والتدريس هو إطار نظري، وكلّ ما يمارسه في المواقف الصفية هو إطار عملي، وإنَّ العيب في هذا التحديد أو التصنيف هو صعوبة الفصل ووضع الحدود بين ما هو نظري وما هو عملي.

والإطار النظري واسعٌ جدًّا؛ فهناك إطار نظري يرتبط بالممارسات العملية ارتباطًا مباشرًا، ومن أمثلته الإطار النظري الذي أنت بصدده الآن في هذا المقرر، وهناك الإطار النظري الذي يرتبط بالممارسة العملية ارتباطًا غير مباشر، ومن أمثلته مجمل المقررات التي يتعلّمها الطالب/المدرس في برنامج التربية.

وقد تحدّد مكوّنات التربية العملية بالمكوّنات المعرفية الإدراكية، وتشمل هذه المكونات المفاهيم التربوية والنّفسية الواجب على الطالب/المدرس إدراكها ليصبح مدرسًا ناجحًا في المستقبل، وتشمل أيضًا العمليات العقلية الواجب على الطالب/المدرس امتلاكها مثل: عمليات اتخاذ القرار، وعملية المقارنة، وعمليات التطبيق، والتحليل، والتركيب، وإصدار الأحكام، وعمليات استخلاص الدلالات، والتفسير، والتعليل وغيرها.

وتتحدّد المكوّنات الوجدانية، وتشتمل هذه المكونات على تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو عمليتَي التربية والتدريس وما يتصل بهما، مثل الطلبة والمنهاج والمجتمع، وتشمل أيضًا تنمية القيم لدى الطالب/ المدرس التي تحدّد سلوكه، وتدفعه، وتوجهه، ولها علاقة بالتحلّي بالأخلاقيات المهنية.

وتتحدّد بالمكونات الأدائية، وتشمل هذه المكونات مساعدة الطالب/ المدرس لامتلاك الأداءات والكفايات الضرورية واللازمة له، حتى يستطيع أن يقوم بعمله بكفاية وفعالية.



شكل (34) يوضح مكونات التربية العملية

ومهما كان نوع تصنيف التربية العملية ثنائيًا أم ثلاثيًا فلابُد من التأكيد على أنَّ مكوّنات التربية العملية متداخلة ومترابطة ومتكاملة؛ فأيّ عمل يقوم به الطالب/ المدرس يحتاج إلى مجموعة معارف، ويحتاج إلى دافعية للقيام بهذا العمل، ويحتاج إلى مهارة للقيام بالعمل المنوي القيام به.

أطراف التربية العملية ومسؤولياتها:

يشترك في التربية العملية مجموعة من الأطراف، ولكلٍّ طرف منهم مجموعة من المسؤوليات والواجبات ينبغي عليه أن يقوم بها، ومجموعة من الحقوق ينبغي أن يحصل عليها، وعلى الأطراف جميعًا التعاون فيما بينهم من أجل إنجاح هذه العملية، ويمكن تحديد أطراف التربية العملية بالآتي:

1- **لجنة التطبيق في الكلية:** وتتكون هذه اللجنة من رؤساء الأقسام العلمية في الكلية، ومدرسي التربية العملية فيها، وتكون برئاسة عميد الكلية، ومن واجباتها:

- وضع أهداف برنامج التربية العملية في ضوء برامج الإعداد، وتوزيعه بين أعضاء اللجان.

- تحديد الاحتياجات اللازمة لتنفيذ برنامج التربية العملية.
- وضع خطّة مفصّلة لتنفيذ برنامج التربية العملية، تتضمّن وصفًا تفصيليًا للآليات والعناصر ودور كلّ عنصر فيها.
- بناء استمارات الملاحظة والتقويم الخاصة بالتربية العملية في مراحلها كافّة، على أن يكون الدور الرئيس في البناء لمدرس التربية العملية.
- مفاتحة مديريات التربية في بداية العام الدراسي؛ لمعرفة أعداد المدارس، ومستواها، ونوع الدوام، وعدد الشعب لكلِّ مرحلة، وعدد الساعات الفعلية لكلِّ مادة، وعدد المدرسين لكل تخصص.
- عقد اجتماعٍ لمديري المدارس في بداية العام الدراسي؛ لإطلاعهم على برنامج التربية العملية، ومدى الإفادة منها.
- عقد اجتماع بين مدرسي التربية العملية، ومدرسي المدارس التي يجري فيها التطبيق؛ لبيان إجراءات برنامج التربية العملية، وكيف تكون العلاقة بين الطرفين والطالب المطبّق.
- إصدار الأوامر الرّسمية التي تتضمّن توزيع الطلبة المطبّقين بين المدارس، بعد أخذ موافقة مديريات التربية.
- توزيع لجان متابعة الطلبة المطبّقين بين أساتيذ الكلية من تربويين ومتخصصين؛ لغرض زيارتهم الميدانية والاطّلاع على سير عملية التطبيق، وتقييم عمل المطبق، ومعالجة المشكلات إن وجدت.

2- **مدرس التربية العملية في الكلية (المشرف):** ويمكن تصنيف المشرفين على برنامج التربية العملية إلى نوعين:

أ- **المشرف الأكاديمي:** وهو عضو هيأة التدريس المتخصص في مجال معين، كأن يكون متخصصًا في اللغة العربية، أو التاريخ، أو علوم القرآن، أو اللغة الإنجليزية،

أو الجغرافيـــة...إلخ، ومـــن واجباتـــه توجيـــه الطلبـــة المطبقـــين فـــي مجـــال مـــادة التخصص، وتقويم أدائهم في المجال العلمي، وينبغي أن تكون لـهُ زيارتـان علـى الأقـل، إحـداهما توجيهية إرشـادية، والثانيـة تقويميـة تكـون بموجـب اسـتمارة تقـويم خاصّة أعدتها لجنة التطبيقات، وأدناه مثال استمارة اللغة العربية، وهي كالآتي:

الجامعة......................	**المدرسة**......................
الكلية.......................	**الصف**......................
اسم الطالب................	**المادة**.......................
القسم........................	**موضوع الدرس**..............
نوع الزيارة..................	**تاريخ الزيارة**..................

ت	الفقرات التي تصف سلوك الطالب المطبق	مستوى الأداء				
		جيد جدًا	**جيد**	**متوسط**	**مقبول**	**ضعيف**
1	**يتحدث بلغة فصيحة**					
2	**يتقن مادة الدرس**					
3	**يمتلك مخزونًا معرفيًا وافيًا**					
4	**يحسن الاستشهاد وعرض الأمثلة التطبيقية**					
5	**يلم بآخر ما توصلت إليه البحوث والدراسات**					
6	**يربط بين فروع المادة ومهاراتها**					
7	**يشدد على استعمال الطلبة اللغة الفصيحة في الحديث**					

8	**يستحضر علوم اللغة فيما يتحدث ويكتب**					
9	**يحبب العربية إلى نفوس الطلبة**					
10	**يكتب على السبورة بخط جميل خالٍ من الأخطاء**					

التوصيات:	**اسم المدرس:........................**
أ-..	**توقيعه:..............................**
ب-..	**التاريخ:..............................**

ب- **المشرف التربوي:** وهو مدرس التربية العملية في الكلية، ويكون إمّا متخصصًا في مجال المناهج وطرائق التدريس العامّة، أو متخصصًا في مجال طرائق التدريس لمادة محددة، ويفضّل النّوع الثاني إذا توافر في الكلية؛ لأنّه ذو خلفية كاملة عن المادة العلمية والجانب المهاري؛ فهو حاصل على شهادة التخصص نفسها في البكالوريوس، وينبغي في المشرف التربوي أن يكون قد أكمل دراسة الدكتوراه، وله خبرة في مجال التدريس، وينبغي أن يكون متواضعًا، وعادلًا، ويتعامل بموضوعية، وعارفًا بمجال تخصصه، ومن واجباته تعرّف نظام المدرسة، ووضع خطّة للتطبيق بالتعاون مع إدارة المدرسة ومدرس المادة، والإجابة عن استفسارات المطبقين وحل مشكلاتهم، وتذكيرهم بكتابة خطّة الدرس وما ينبغي أن تتضمّنه، وزيارة كل مطبق مالا يقل عن زيارتين، ومن أهمّ واجباته اللقاء الأسبوعي بالمطبقين داخل الكلية؛ إذ يفرغ الطلبة يومًا للحضور للكلية لغرض عرض مشكلاتهم وتدارس سير عملية التطبيق، ورفع تقرير مفصل بذلك إلى لجنة التطبيقات، من طريق استمارة محدّدة، وهي كالآتي:

الجامعة..................... **المدرسة.......................**

الكلية........................ **الصف......................**

اسم الطالب.................. **المادة.......................**

القسم......................... **موضوع الدرس...............**

نوع الزيارة.................. **تاريخ الزيارة...................**

مجال التقويم		الفقرات التي تصف سلوك الطالب المطبق	مستوى الأداء				
			جيد جدًا	جيد	متوسط	مقبول	ضعيف
السمات الشخصية للطالب المطبق		حسن المظهر والملبس. التحدّث بصوت واضح ولغة سليمة. يتنقل بهدوء واتزان. يثق بنفسه وقدراته. يتسم بدقة الملاحظة والانتباه. يتعامل مع الطلبة باحترام وإيجابية.					
التخطيط		يكتب خطة مفصلة للتدريس. يحدّد أهداف الدرس ويصوغها بدقة. له القدرة على استعمال الوسائل التعليمية. له القدرة على استعمال اساليب التدريس.					

		يذكر أساليب التقويم وأدواتها. يحدّد الزمن اللازم لكلِّ خطوة.					
التقديم للدرس		يقدم للدرس بأسلوب جذاب ومثير يربط التعلّم الجديد بالتعلّم السابق بأسلوب ناجح يجعل المقدمة ممهّدة لما بعدها من خطوات الدرس					
عرض الدرس		يعرض خطوات الدرس بأسلوب فعّال. يراعي الترابط بين خطوات الدرس. التسلسل المنطقي في عرض الدرس. يستعمل الوسائل التعليمية في مواضعها بمهارة. يحسن التواصل والتفاعل مع الطلبة. يجيد صياغة الأسئلة الصفية، ويوزّعها بالتساوي. يتقبل إجابات الطلبة ويتعامل معها بإيجابية. يوزّع نظراته بين الطلبة بالتساوي.					

		يعــزّز الإجابــات الصــحيحة ويصحح الخاطئة. **يهـتم بالجانــب التطبيقــي فــي التعليم.** **يحسن إدارة الصف.** **يحسن استثمار الوقت.** **يجيد تلخيص الدرس** **يجيد غلق الدرس.**					

التوصيات: **اسم المدرس:**.........................

أ-................................ **توقيعه:**................................

ب-................................ **التاريخ:**..............................

3- **الطلبـة المدرسـون:** وهـم الفئـة المسـتهدفة فـي برنـامج التربيـة العمليـة، وهـم غايتـه والمحـور الـرئيس فيـه، وتوجـه الجهـود مـن الأطـراف كافـة اتجـاههم؛ مـن أجـل تنميـة قدراتهم التدريسية، وتمكينهم من الكفايات اللازمة لمهنة التدريس، ومن حقوقهم التعامل الحسن مـع الأطـراف كافـة، ومـنحهم الحـق بالاسـتعانة بهـم وقـت الحاجـة، وتعـريفهم بالنظام المدرسي، وعدد الحصص لكل مادّة، وينبغي اطّلاعهم على أسلوب الاختبارات الشفوية والتحريرية، ومن واجبات الطالب/ المدرس أن يقدّم نفسه لإدارة المدرسة في اليوم الأول من التطبيق مصطحبًا معه الكتب الرسمية التي تؤيد ذلك، ومن ثمّ تعرّف مرافق المدرسة كلّها، والتعرف على مكان تواجد الوسائل التعليمية، وأوقات الدوام الرّسمي والاطّلاع على جدول الحصص، وتعرّف أسماء الطلبة وخصائصهم.

4- **المديريـة العامـة فـي المحافظـة:** وهي الدائرة التي تقابل الكلية وتكون المخاطبات الرسمية بينها وبين الكليات، ومن واجباتها تزويد الكليات بأعداد المدارس وأسمائها

وأوقات الدوام الرسمي لكلِّ مدرسة وموقعها الجغرافي، وفي الوقت نفسه تعميم كتاب رسمي على إدارات المدارس استنادًا لكتاب كليات التربية الموجّه إليهم.

5- **إدارات المدارس التي يجري فيها التطبيق** (مدير المدرسة)**:** تُعدُّ إدارات المدارس العنصر الأساس في برنامج التربية العملية؛ لما لها من دور فاعل في دعم الطلبة المطبقين، ورعايتهم، وتطوير كفاياتهم، واطلاعهم على الأنظمة المدرسية، والسجلات التي ينبغي التعامل معها، وينبغي أن يكون مدير المدرسة مؤهلًا تربويًا، وراغبًا في عمله، ومتعاونًا، وذا خبرة في الإدارة المدرسية، وصاحب شخصية مؤثرة، وينبغي على مدير المدرسة استقبال المشرف التربوي والطالب المطبق، وتخصيص مكان خاص لهم، وإطلاعهم على مرفقات المدرسة، ونظام الدوام، وعدد الحصص لكلِّ مادة، وينبغي أن يكون متعاونًا جدًّا، ويسهم في بناء علاقات جيّدة بين الطالب المطبّق والمتعلّمين.

6- **مدرسو المدارس (المدرس المتعاون مع الطلبة المتدربين):** هو المدرس الذي يتولّى استقبال الطالب المطبق الذي سيدرّس مادّته بدلًا عنه، وينبغي عليه أن يكون متعاونًا مع الطالب المطبق، يتابعه ويقدّم له التوجيهات، والإرشادات اللازمة، وتزويده بالخبرات التدريسية المطلوبة.



نشاط (1) / اطلب من عدد من المدرسين تعريف التربية العملية؟ وبعد ذلك قم بتحليل تعريفاتهم واستخلص الدلالات منها.

نشاط (2) / اطلب من عدد من المدرسين أن يذكر كلّ واحد منهم ثلاثة أهداف للتربية العملية؟ ثمّ اجمع الأهداف التي اقترحوها وصنفها.

نشاط (3) / هات أمثلة عن كل مكوّن من مكونات التربية العملية؟

نشاط (4) / صمّم جدولًا وضّح فيه أطراف التربية العملية ومسؤولية كل منهم.

نشاط (5) / من طريق تطبيقك في المدارس قيّم نفسك باستعمال استمارتَي المشرف العلمي والتربوي.

ثانيًا: مراحل التربية العملية



يتوقّع بعد الانتهاء من المحاضرة أن يكون المتعلّم قادرًا على أن:

1– يعدّد مراحل التربية العملية.

2 – يرسم مخططًا يوضّح مراحل التربية العملية.

3 – يعرّف مرحلة المشاهدة.

4 – يبيّن وجهة نظره في أهمية مرحلة المشاهدة.

5 – يعدّد أهداف المشاهدة.

6 – يصمّم بطاقة مشاهدة.

7 – يبيّن أسس المشاهدة الجيّدة.

8 – يشرح أخلاقيات المشاهدة وآدابها.

9 – يوضّح أهمية عملية المشاهدة.

10 – يُبدي رأيه في مرحلة المشاركة الجزئية في التدريس.

11 – يقارن بين مرحلة المشاركة الجزئية ومرحلة الممارسة في التدريس.

مراحل التربية العملية:

تمرّ التربية العملية في برنامج إعداد المدرسين بمراحل عدّة، وهي:

أولًا- مرحلة المشاهدة:

لمّا كان الأداء التدريسي يتطلّب الكثير من المهارات التي لا يمكن اكتسابها بالوصف والمعرفة اللفظية فقط (إنَّما يتطلب الملاحظة والممارسة)؛ لذلك فإنَّ المشاهدة هي الخطوة الأولى على طريق اكتساب المهارات التدريسية بعد أن اكتسب الطالب/ المدرس المعلومات النّظرية حول فعاليات التدريس ومهاراته، وهي تمهيدٌ للخطوة أو المرحلة الثانية من مراحل التربية العملية وما يليها؛ فمن طريق المشاهدة يتعلّم الطالب/ المدرس الشيء الكثير عن فنّ التدريس، ممّا ينبغي أن يتمكّن منه مدرس المستقبل.

إنّ المقصود بمرحلة المشاهدة المرحلة التي يتم فيها قيام الطالب/ المدرس بمشاهدة وملاحظة كلّ ما يجري ويحدث داخل الغرفة الصفية، من ملاحظة دقيقة وهادفة ومنظّمة، نحو مشاهدة موقف معيّن ومتفق عليه بين مشرف الكلية والمدرس المتعاون والطالب/ المدرس؛ حتى يلاحظ الطالب المشاهد جوانب الضعف لتشخيصها وعلاجها، ومواطن القوة لدعمها وتعزيزها.

في درس المشاهدة ينمو عند الطالب/ المدرس الشعور بالألفة نحو الفصل، وفيها تزول كثير من المخاوف والرّهبة من عملية التدريس التي يتعرّض لها دائمًا المدرس المبتدئ، كما تتيح مرحلة المشاهدة للطالب/ المدرس مواجهة التلاميذ بثقة وشجاعة، وتتيح له الفرصة للتعرّف على نماذج مختلفة للتدريس الجيّد من المدرسين ذوي الخبرة، وعلى نماذج أخرى أقل جودة، وقد يجد أثناء المشاهدة مدرسًا ناجحًا يقتدي به، ويستفيد من خبراته ومن طريقته، وتستمرّ مرحلة المشاهدة لمدة أسبوعين، أو ثلاثة، أو أربعة أسابيع في بداية العام الدراسي تبعًا لتقدير المشرف.

أهداف المشاهدة:

تهدف مرحلة المشاهدة إلى ما يأتي:

1 – أن يشاهد الطالب/ المدرس مواقف تعليمية حقيقية تحدث أمامه بنحوٍ مباشر.

2 – أن يتعرّف الطالب/ المدرس على استعمال الوسائل التدريسية وتقنيات التدريس.

3 – أن يتدرّب الطالب/ المدرس على أداء بعض المهارات التدريسية من طريق مشاهدتها فعليًا داخل غرفة الصف.

4 – أن يكتسب الطالب/ المدرس بعض الاتجاهات الإيجابية مثل الموضوعية، والصبر، والحكمة في التعامل مع المتعلّمين، إضافةً إلى الإخلاص والتضحية وإتقان العمل.

أسس المشاهدة:

تعدّ المشاهدة الخطوة الأولى الممهّدة للتطبيق الفعلي، ومصدرًا غنيًا يمدّ الطالب/ المدرس بالخبرات التي تساهم على التشجيع، للقيام بالتدريس الفعلي وتطلعه على مواقف تدريسية جيّدة، وممّا تجدر الإشارة إليه أنَّ المشاهدة الموجّهة والمقصودة ينبغي أن تستمر مع الطالب/ المدرس طيلة سنين الدراسة ولا تقتصر على مدة معينة قصيرة.

للمشاهدة الجيدة أُسس عديدة منها:

1 – تذكير الطلبة/ المدرسين أنَّ الهدف من المشاهدة ليس بتعرّفهم على مواقف تعليمية ليقلدوها أو ينتقدوها؛ فالقصد من المشاهدة هو جمع المعلومات عمّا يشاهد؛ لتنمية وتطوير الممارسات التي قد تكون أفضل ممّا شاهدوه، لتشجّعهم وتمنحهم الفرصة للإبداع والابتكار.

2 – أن تكون المشاهدة مخططًا لها، أي يكون هناك نوع من التحضير فيراعى الهدف منها ومدتها الزمنية، ويشاهد تدريسًا جيّدًا من طريق اختيار أحسن المدارس والمدرسين الذين سيدرسون مادة الاختصاص.

3 – أن تستمر المشاهدة طيلة سنوات دراسة الطلبة في الكلية، أي لا تقتصر على سنة معينة وإنَّما هي عملية مستمرة.

4 – اشتراك المدرس الأصلي بالمشاهدة، أي المختص بمادة الاختصاص؛ لتزداد فائدة المشاهدة، على أن يكون ذا كفاية تدريسية ومشهودًا له بالخبرة.

5 – فحص المادة الدراسية التي سيدرسها المدرس المتعاون، والتي سيشاهدها الطالب/ المدرس.

أخلاقيات المشاهدة وآدابها:

للمشاهدة آداب عامة وأخلاقيات ينبغي الحرص عليها لتحقيق الأهداف التي نسعى للوصول إليها، ومنها:

1 – أن يعدّ الطالب/ المدرس المعلومات التي يحصل عليها سرية ولا يجوز أن يطلع عليها أي شخص إلّا المشرف.

2 – أن يجلس الطالب/ المدرس في المقاعد الخلفية في قاعة الدرس مع ترك المقاعد الأمامية لجلوس طلبة المدرسة.

3 – قبل أن تزور المدرس وهو يدرس، عليك أن تستأذنه مسبقًا وترتب معه أمر زيارتك.

4 – إذا كان هناك أكثر من مشاهد فيستحسن أن يدخل المشاهدون معًا؛ لتقليل عدد المرات التي ينقطع فيها سير الدرس.

5 – اجعل زياراتك ثابتة ومجدولة في جدول الملاحظة.

6 – لا تخرج أثناء الدرس، بل انتظر إلى نهاية الحصة.

عملية المشاهدة:

إنّ المشاهدة ليست أمرًا يقصد به تضييع الوقت، بل هي عملية تحليلية ناقدة مقيّمة للمدرس والدرس، ولهذا يستحسن أن يكون لديك مجموعة من الأسئلة التي تبحث عن إجابة لها أثناء ملاحظتك للمدرس، ومن هذه الأسئلة ما يأتي:

1 – هل مظهر المدرس لائق بالمهنة؟

2 – هل صوته واضح عند طلبة الصف جميعهم؟

3 – هل استعمل صوته بطريقة فعّالة من حيث تنويعه علوًا وانخفاضًا، أو كان صوته على وتيرة واحدة؟

4 – أ كان واثقًا من نفسه أم مترددًا خائفًا؟

5 – أ كان ضابطًا للصف أم أنَّ الصف كان في وادٍ وهو في وادٍ آخر؟

6 – هل استعمل السبورة بطريقة مرتبة واضحة أو بطريقة فوضوية؟

ثانيًا- مرحلة المشاركة في التدريس:

بعد المشاهدات التي عملها الطالب/ المدرس، التي تمثّلت بدروس توضيحية مصطنعة من مدرس الكلية، والدروس الحقيقية المصوّرة، والدروس الحقيقية التي يؤديها مدرسو المدارس، أصبح الطالب/ المدرس على بيّنة من الكيفيات التي يمارس التدريس بها، والأنشطة التدريسية، وطريقة ضبط الصف، والأساليب التي يتخذها المدرسون لإدامة التواصل والتفاعل، وكل ما يتعلّق بعلمية التدريس.

يقصد بمرحلة المشاركة في التدريس قيام الطالب/ المدرس بتنفيذ المهمات التدريسية، أو بعضها بشكل أدائي وفعلي في المواقف التدريسية التعلمية، بمعنى أن يتحمّل مسؤولية التدريس أو بعض المسؤولية عن أداء تلك المهمّات أو بعضها، وينبغي أن تسير عملية مشاركة الطالب/ المدرس في عملية التدريس على أسس تربوية سليمة تتفق مع طبيعة المهمّات التي تتضمّنها عملية التدريس.

تأخذ مرحلة المشاركة في التدريس في برنامج التربية العلمية الشكلين الآتيين:

1 – المشاركة الجزئية:

تعني أن يشارك الطالب/ المدرس في أداء مهمّات التدريس أو بعضها مشاركة جزئية، بمعنى أنَّه لا يتحمّل المسؤولية كاملة عن أداء تلك المهمّة، أو الموقف ويكون أداؤه تحت إشراف مدرس الكلية الذي يمكن أن يتدخّل لصيانة ذلك الأداء وتصحيحه.

وقد أُطلق على هذه المرحلة بالمشاركة الجزئية؛ لأنَّ الطالب/ المدرس يؤدي فيها بعض مهمّات التدريس من دون تحمّل المسؤوليات الكاملة، وتتم في مدة زمنية محددة من الزمن الكلي للحصة الدراسية، ويقوم الطالب/ المدرس في هذه المرحلة بتنفيذ موقف تعليميٍّ محدّد ومخطط له مسبقًا سواء أكان في داخل الصف أم خارجه، فقد تشمل المشاركة تكليف الطالب بمهمّة تهيئة الطلبة لتلقّي درسٍ جديد، أو طرح الأسئلة الصفية في موضوع معين، أو التقويم النّهائي، وقد يشترك أكثر من طالب في تنفيذ حصة دراسية، أو جزءٍ من حصة دراسية، ولكي تحقّق المشاركة الجزئية أهدافها لابُد من الإعداد لها وتحديد موعد إجرائها وتحديد موضوعها وتدريب الطالب على أدائها.

إنَّ مشاهدة الطالب/ المدرس لمواقف تعليمية مجزأة ومصوّرة فيديويًا تساعده على أداء تلك المهمّات عمليًا في قاعة الدرس، وقد يقوم الطالب/ المدرس في هذه المرحلة بتنفيذ درس كامل، ويشاهده في ذلك زملاؤه ومدرس الكلية ومدرس المدرسة، فيتولّى المشاهدون تقويم أدائه ونقده في ضوء المعايير التي تمّ تعلّمها مسبقًا، ومن متطلبات هذه الممارسة أن يسجل الدرس بكامرة فيديو؛ ليتسنّى إعادة عرض المواقف والممارسات التي حصلت في الدرس أمام الطالب المتدرب نفسه والطلبة الآخرين، وفي ضوء العرض يتم التنبيه على المواقف الصحيحة لتعزيزها في سلوك المتدرب، والمواقف التي حصل فيها قصور لغرض تلافيها من الطالب نفسه ومن الطلبة الآخرين.

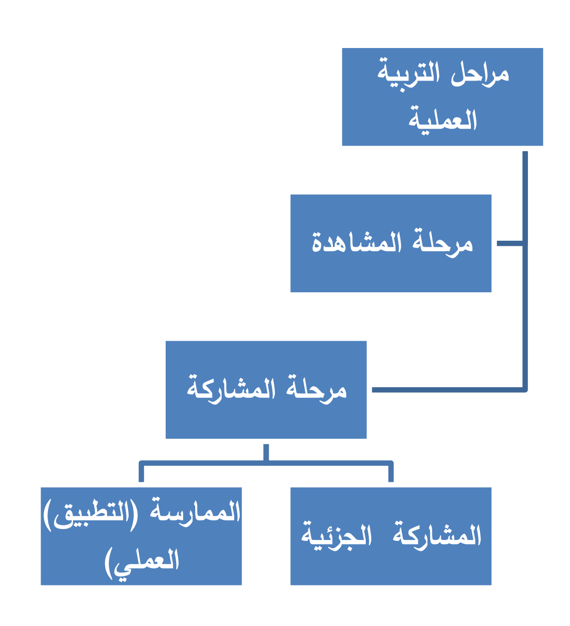
2 – مرحلة الممارسة:

تسمّى مرحلة **(التطبيق العملي)** الكامل بمرحلة الممارسة، ويقوم بها الطالب/ المدرس لوحده ومن دون إشراف مباشر من المدرس، أو المدير، أو أي شخص آخر.

يُعدُّ التطبيق العملي، أو الذي يسمّى في بعض الأحيان بالتطبيق الميداني المرحلة التي سينتقل فيها الطالب/ المدرس من الدراسة في الكلية إلى التطبيق في المدارس، التي سيترجم فيها ما درسه خلال سنوات الدراسة الأربعة من نظريات، ومبادئ، ومفاهيم، وأسس، وأساليب تدريس إلى واقع فعلي وعملي في الميدان الحقيقي.

ومن المعروف في هذه المرحلة أنَّ الطالب/ المدرس سيتملكه الخوف، والقلق، والاضطراب قبل التطبيق الميداني وأثناءه؛ إذ يُعد أكبر تحدٍ له لأثبات قدراته التدريسية، وأن يتحمل مسؤولية التدريس؛ فالنّجاح في هذه المرحلة لا يمكن تحقيقه من طريق حفظ الطالب للمعلومات النّظرية التي درسها في الكلية، ولكنّه يتحقّق من طريق توظيفه لها في البيئة التدريسية، ومن طريق ممارسة التدريس، وتزداد براعته في ذلك كلّما تهيّأت له فرص أكثر للمشاهدة والتطبيق، ويكون لديه حس بتقويم جوانب العلمية التربوية.

يتم تحديد المدّة التي يطبق فيها الطالب/ المدرس في السنة الأخيرة لدراسته الجامعية؛ ليكون واعيًا ومدركًا للأمور المتعلّقة بعملية التدريس والتعلّم جميعها، ممتلكًا المهارات التدريسية التعلمية جميعها؛ ففيها ينتقل من مرحلة المشاهدة إلى التدريس في غرفة الصف ليمارس بنحوٍ عملي ما درسه في الجامعة.



شكل (35) يوضّح مراحل التربية العملية



نشاط (1) / بعد مشاهدتك لمواقف تدريسية معينة بيّن من وجهة نظرك جوانب الضعف وكيف تعالجها، ومواطن القوة وكيف تدعمها وتعزّزها؟ اكتب مقالًا في ذلك.

نشاط (2) / كيف كانت نظرتك لمهنة التدريس قبل مشاهدتك للمواقف التعليمية الصفية وبعدها؟ صمّم جدولًا للمقارنة.

نشاط (3) / اسأل عددًا من المدرسين عن تعريفات كل مرحلة من مراحل التربية العملية: المشاهدة، والمشاركة الجزئية، والممارسة الفعلية للتدريس؟ ثمّ حلّل هذه التعريفات واستخلص منها الدلالات.

نشاط (4) / بيّن من وجهة نظرك: ما أهم الأدوات التي يمكن استعمالها في عملية المشاهدة؟

نشاط (5) / بيّن من وجهة نظرك: بماذا تتميّز مرحلة الممارسة للتدريس من مرحلة المشاهد، والمشاركة الجزئية؟

نشاط (6) / لخّص موقفك في المشاركة الجزئية في عملية التدريس مبيّنًا أهم العوائق التي واجهتك؟

نشاط (7) / بيّن من طريق تقرير موجز أهمّ التحديات التي واجهتك في مرحلة التطبيق العملي؟

ثالثًا: نماذج من الخطط اليومية.

أولًا: خطة نموذجية لتدريس مادة الأدب والنّصوص لطلاب الصف الثالث المتوسط

الصف: الثالث المتوسط الموضوع: الشاعر الجواهري

اليوم والتاريخ: / / المادة: الأدب والنصوص

الأهداف العامة:-

1- وصل الطلاب بالتراث الأدبي في عصوره المختلفة، والتزود من قيمه الخلقية، والاجتماعية، والفنية ممّا يدخل في تكوينهم الفكري والثقافي.
2- تنمية الذوق الأدبي، والوصول بالطلاب إلى إدراك نواحي الجمال والتناسق في النّصوص الأدبية, وتعريفهم مصادر هذا الجمال.
3- تنمية قدرة الطلاب على حسن الأداء، وجودة الإلقاء، وتمثيل المعاني.
4- زيادة قدرة الطلاب على فهم النّصوص الأدبية، واستخلاص المعاني من الألفاظ، وإدراك نواحي الجمال فيها وتذوّقها، وتحليلها، ونقدها.
5- تمكين الطلاب من عقد الموازنات الأدبية وإصدار الأحكام بأمانة وموضوعية.
6- إبراز جمال الأدب العربي والكشف عمّا حفل به من عناصر الأصالة والقوة؛ ليزداد الطلاب شغفًا وإقبالًا عليه.
7- تنمية القدرة اللغوية للطلاب وإمتاعهم بما يقرؤون ويسمعون من الأدب الجيد.
8- زيادة فهم الطلاب لمجتمعهم وتفاعلهم السوي مع هذا المجتمع؛ لتشيع مبادئ التعاون والتضامن والمحبة.

الأهداف السلوكية/ (نتاجات التعلّم)

جعل الطالب بعد مروره بالخبرة التعليمية قادرًا على أن:

1- يذكر الاسم الكامل للشاعر.

2- يُبيّن لماذا سُمّي بالجواهري؟

3- يترجم حياة الشاعر.

4- يُلقي القصيدة إلقاءً جيدًا.

5- يستخرج الألفاظ البلاغية من القصيدة.

6- يستنتج منهج الجواهري الشعري في قصيدته.

7- يُبدي رأيه عن دور الجواهري في الأدب العربي.

8-يختار أجمل بيت في القصيدة.

الاستراتيجية المستعملة: استراتيجية تطبيق الصور والأصوات

الوسائل التعليمية: (صور ملوّنة ورقية، تسجيل صوتي وجهاز وسائط متعددة لتسميع القصيدة، والسبورة وأقلامها**)**.

خطوات سير الدرس:-

أولًا:- التمهيد (5 دقائق)

المُدرس:- أحبائي الطلاب الأعزّاء أُسعِدتُم صباحًا، تطرّقنا في الدرس السابق لموضوع شيّق وهو شاعرٌ كانت جُلّ موضوعاته في الوطن والمجتمع والسياسة، وكما وضحّنا

سابقًا أنَّه كان كثير التعاطف مع الفقراء والضعفاء، يصوّر آلامهم ويستحثّ قومه على الرّفق بهم، وقد تميَّز أسلوبه برصانة لغته ومتانتها، فمَن هذا الشاعر؟

طالب:– الشاعر معروف عبد الغني الرصافي.

المُدرس:– أحسنت، وكما عرفنا يا أحبائي أنَّ الرصافي شاعرٌ من شعراء الوجداني (الغنائي) الذي كتب فيه الكثير من الشعراء، ومن الشعراء الذين انمازوا بهذا اللون من الشعر ـ أيضًاـ الشاعر محمد مهدي الجواهري والذي هو موضوع درسنا لهذا اليوم، وهو أحد أهمّ شعراء العصر الحديث، ولد في النجف الأشرف عام 1889م، لأسرة عريقة في العلم والأدب والشعر تُعرف بآل (الجواهر)، وجاءت هذه التسمية نسبةً لكتاب (جواهر الكلام في شرح شرائع الإسلام) الذي ألّفه أحد أجداد الشاعر وهو الشيخ محمد حسن، نظم شاعرنا (الجواهري) الشعر في سنٍ مبكرة، وأظهر ميلًا إلى الأدب، فانكبَّ على قراءة التراث العربي القديم شعرًا ونثرًا ... غادر العراق عام 1961م إلى لبنان، ومن هناك إلى براغ، ثمّ عاد إلى بغداد في نهاية عام 1968م مشاركًا في الحياة الأدبية مشاركةً فاعلة، لكنّه لم ينسجم مع الأجواء السياسية وقتذاك؛ فقرّر مغادرة العراق ليعيش متنقّلًا بين دول كثيرة، حتى استقرَّ به المقام في دمشق بسورية، وظلَّ هناك حتى وفاته عام 1997م.

المُدرس: من منكم يعرف بماذا لقب الجواهري؟

طالب: لُقِّب الشاعر محمد مهدي الجواهري بـ(شاعر العرب الأكبر)، و(النّهر الثالث).

المُدرس: هل سبق لكم يا أحبائي أن اطّلعتم على أبرز دواوين الشاعر؟

طالب: نعم أنا طالعته مرة في كتاب خارجي، وله دواوين منها: بريد الغربة، وبريد العودة، وأيّها الأرقُ.

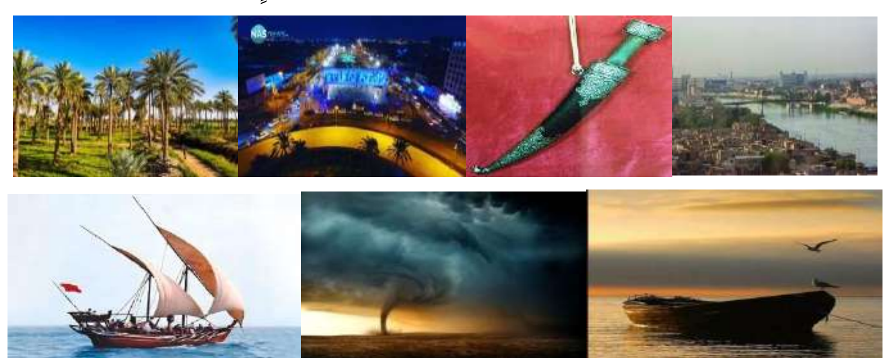
ثانيًا:– قراءة المعلم النّموذجية (مرحلة ما قبل الاستماع). **(5 دقائق)**

المُدرس: الآن أحبتي أقرأ عليكم القصيدة قراءةً جهريةً نموذجيةً، تكون فيها قراءة العبارات موصولة الكلمات غير متقطعة، وإخراج الحروف من مخارجها الطبيعية، إضافةً إلى تقسيم كلِّ بيت على جملٍ، يوقف عليها بالسكون، وضبط بنية الكلمات وأواخرها، مع مراعاة المعنى والأداء التصويريّ، كالتعجب، والاستفهام، والأفكار، والعناية بالسرعة الملائمة في القراءة، ورؤية الكلمات بنحوٍ لا يُفوِّتُ عليكم صحّة القراءة، مع مراعاة الصوت المسموع، وأريد منكم الانتباه والاستماع إلى القراءة والتركيز الجيد:

حَيّيتُ سفحَكِ عن بُعْدٍ فحَيِّيني	**يا دجلةَ الخيرِ، يا أُمَّ البساتينِ**
حييتُ سفحَك ظمآناً ألوذُ به	**لوذَ الحمائمِ بين الماءِ والطين**
يا دجلةَ الخيرِ يا نبعاً أفارقُهُ	**على الكراهةِ بين الحِينِ والحين**
إنّي وردتُ عُيونَ الماءِ صافيةً	**نَبْعاً فنبعاً فما كانت لتَرْويني**
وأنتَ يا قارَباً تَلْوي الرياحُ بهِ	**لَيَّ النسائمِ أطرافَ الأفانين**
ودِدتُ ذاك الشِراعَ الرخص لو كفني	**يُحاكُ منه غَداةَ البَين يَطويني**
يا دجلةَ الخيرِ: قد هانت مطامحُنا	**حتى لأدنى طِماحٍ غيرُ مضمون**
أتَضمنينَ مَقيلاً لي سَواسِيةً	**بين الحشائشِ أو بين الرياحين؟**
خِلْواً مِن الهمّ إلاّ همَّ خافقةٍ	**بينَ الجوانحِ أعنيها وتَعنيني**
تَهُزُّني فأُجاريها فتدفعُني	**كالريح تُعجِل في دفع الطواحين**
يا دجلةَ الخيرِ: يا أطيافَ ساحرةٍ	**يا خمرَ خابيةٍ في ظلّ عُرْجون**
يا سكتةَ الموتِ، يا إعصارَ زوبعةٍ	**يا خنجرَ الغدرِ، يا أغصانَ زيتون**

يا أُم بغدادَ، من ظَرفٍ، ومن غَنَجٍ   مشى التبغدُدُ حتى في الدهاقين[1]

أعزائي سأعرض صورًا تمثّل دجلة، وصورًا تمثّل البساتين، وصورًا للحمام والقارب، وصورة تعبّر عن حركة الشراع في الرّيح، أو صورة تدلّ على الإعصار، وصورة لخنجر وصور لبغداد، وغيرها من الصور، ونناقش معنى كل صورةٍ معًا.



ثالثًا:- قراءة الطلاب الصامتة: مرحلة الاستماع (3 دقائق)

المُدرس: أحبائي سأعرض على أسماعكم التسجيل الصوتي للقصيدة، وأريد منكم الإصغاء لها ومتابعة القراءة في الكتاب، ومسك قلم الرصاص، ووضع خط تحت كلِّ كلمة جديدة أو غامضة؛ للعودة إليها فيما بعد، وشرح معانيها.

رابعًا:- القراءة الجهرية للطلاب (5 دقائق)

المُدرس: الآن أعزائي من يقرأ منكم القصيدة وعليه محاكاة قراءتي، وعلى زملائه عدم مقاطعته، والالتزام بالهدوء، وسيادة الصمت؛ لكي تفهموا الموضوع فهمًا جيدًا، وأن تتسم قراءتكم يا أحبائي بالسرعة والطلاقة، هيا لنقرأ:

---

(1) ينظر: مذكراتي : محمد مهدي الجواهري ، دار المجتبى ، العراق – النجف الأشرف، 1384هـ – 2005م ، ط 1 : 2/ 393-396، و كتاب اللغة العربية للصف الثالث المتوسط ، تأليف: د. فاطمة ناظم العتابي – د. كريم عبد الحسين سلطان – د. سعاد حامد سعيد – د. جاسم حسين سلطان – د. إسراء خليل فياض الجبوري ، المديرية العامة للمناهج ، العراق ، 1443هـ – 2021م ، ط3: 1/ 53.

- طالب: من (**حَيّيتُ**)، إلى (**لتَرْويني**).
- طالب: من (**وأنتَ**)، إلى (**الرياحين**).
- طالب: من (**خِلْواً**)، إلى (**الدهاقين**).

خامسًا:– إعطاء معاني عدد من المفردات الصعبة (5 دقائق)

المُدرس: أحبائي أشرح لكم معاني الكلمات الصعبة، ونثبتها معًا على السبورة، والكلمات هي: ظمآنًا : عطشانًا.

مقيل: وقت النّوم ظهرًا.

الأفانين: الأغصان.

سادسًا:– شرح المعنى (مرحلة ما بعد الاستماع) (17 دقيقة)

المُدرس:– أعزائي الطلاب، القصيدة التي أمامكم هي جزء من قصيدة كبيرة عددها واحد وستون بيتًا، كتبها الشاعر في براغ من عام 1962م، التي أفصحت عن عواطف الشاعر ولوعته وحنينه إلى الوطن، متخذًا من نهر دجلة رمزًا له بعدّهِ أحد الرّافدين العظيمين اللذَين تميّز بهما العراق، وعُرف من خلالهما بـ (أرض الرافدين)، والآن لنشرح القصيدة ونطابق الصور التي عرضناها مع البيت الذي تنطبق عليه، فقد ابتدأ القصيدة بهذا البيت:

حَيّيتُ سفحَكِ عن بُعْدٍ فحَيِّيني يا دجلةَ الخيرِ، يا أُمَّ البستاتينِ

المُدرس:– عمّ يتحدّث هذا البيت؟

طالب:– يتحدّث الشاعر في هذا البيت عن نهر دجلة العظيم واشتياقه له.

طالب آخر:– يتحدّث عن لوعة الغربة والحنين إلى الوطن.

المُدرس:– أحسنتما، نعم يتحدّث الشاعر عن هذَين المعنيين ومعانٍ أخر، منها: حب الوطن والوفاء له رغم البعد والغربة؛ فالشاعر لم ينسَ وطنه وذكرياته وكل ما فيه، فقد وصف الشاعر جمال دجلة وكل ما في العراق من سحر وبهاء.

المُدرس:– ماذا قصد الشاعر بقوله:

(يا دجلةَ الخيرِ يا نبعاً أفارِقُهُ　　　على الكراهةِ بين الحِينِ والحين

إنّي وردتُ عُيونَ الماءِ صافيةً　　　نَبْعاً فنبعاً فما كانت لتَرْويني)؟

طالب:– أعتقد أنَّه قصد البلدان التي أقام فيها متغربًا عن بلده، فقد شرب من مناهل عدّة إلّا أنَّه لم يذق أطيب من ماء نهر دجلة، بمعنى أنَّه لم يجد أفضل من بلده العراق، على الرغم من طيب المقام في تلك البلدان.

المُدرس:– بوركت، فالشاعر رغم غربته وتنقّله بين مختلف البلدان، ورغم العيش الكريم الذي وجده إلّا أنَّه لم يرتوِ بها؛ فقد بقي الشاعر متعطشًا لرؤية وطنه طامحًا بالعودة إليه راغبًا فيه، لكنّ الظروف القاهرة منعته من ذلك بل وحتى من تحقيق أدنى مطامحه التي تمنّاها، وذلك في قوله:

وأنتَ يا قارَباً تَلْوي الرياحُ بهِ　　　لَيَّ النّسائمِ أطرافَ الأفانين

ودِدتُ ذاك الشِراعَ الرخص لو كفني　　　يُحاكُ منه غَداةَ البَين يَطويني

يا دجلةَ الخيرِ: قد هانت مطامحُنا　　　حتى لأدنى طِماحِ غيرُ مضمون

أتَضمنينَ مَقيلاً لي سَواسِيةً　　　بين الحشائشِ أو بين الرياحين؟

فالشاعر في هذه الأبيات وبعد أن وصف ذلك القارب الذي يتمايل بأمواج دجلة تمايل أغصان الشجر الملتفة والملتوية حول بعضها، تمنّى أن يكون ذلك الشراع الرخص لو أنّه كفن له يلف به غداة البين وعند الموت وأن يكون نهر دجلة هو القبر الذي يدفن فيه، ولكنّ هذه المطامح قد هانت وبسطت حتى أدناها وهي قيلولة بين تلك الحشائش أو الرياحين غير مضمون وقد أصبح صعب التحقق في رؤياه.

المُدرس:– ما الذي قصده الشاعر بقوله:

خِلْواً مِن الهمِّ إلاّ همَّ خافقةٍ　　　بينَ الجوانحِ أعنيها وتَعنيني

تَهُزُّني فأُجاريها فتدفعُني　　　كالريح تُعجِل في دفع الطواحين

طالب :- قصد الشاعر أنَّه خالي الهموم إلّا من همٍّ واحد وهو الحنين إلى الوطن؛ فأشواق الشاعر تهزّه وتدفع به كدفع الرّياح للطواحين.

المُدرس: أحسنت فالشاعر هنا قد كشف للمتلقي ما به من هموم وأوجاع مخفية بين الضلوع والحنايا فـ (الجوانح) هي الأضلاع التي يقع القلب بينها وهو مصدر المشاعر والأحاسيس التي تعصف بالإنسان فتحرّك أشواقه وحنينه لمن يحب؛ إذ إنَّ فؤاد الشاعر خاليًا من الهموم كلّها سوى هم الاشتياق إلى الوطن والأهل والأحبة, ومثل هذا الهم يفوق الهموم الأخرى كلّها والمواجع وليس أصعب على الإنسان من فقد الوطن والتغرّب عنه وهجره وهو ألم موجع قد يودي بحياته .

سابعًا:- المعالجة والواجب البيتي (5 دقائق)

المُدرس:- طلابي المجدون شكرًا لكم على مشاركتكم الفاعلة في الدرس والآن بعد أن أكملنا القصيدة يمكننا أن نلخّص العبرة منها، وهي التأكيد على حبّ الوطن والوفاء له، وأنَّ الإنسان مهما تنعّم في سفره وتنقل بين البلدان إلّا أنَّ وطنه يبقى في ضميره لا يمكن نسيانه مهما ابتعد وتغرب، وستبقى رياح الشوق تعصف به رغم بعد المسافات، وتحرّك فيه مشاعر الحنين والرغبة العارمة للعودة إليه ولترابه ولمن أحب فيه من الأهل والأصحاب.

عليكم في الدرس القادم حفظ سبعة أبيات من القصيدة، وأريد منكم اختيار عنوان آخر للقصيدة، واختيار أجمل بيت فيها، دمتم بخير وعافية واستودعكم الله.

ثانيًا: خطة نموذجية لتدريس مادة قواعد اللغة العربية لطالبات الصف الثاني المتوسط

الصف: الثاني المتوسط الموضوع: المنقوص والمقصور والممدود

اليوم والتاريخ: / / المادة: قواعد اللغة العربية

الأهداف العامة:

1- تقويم ألسنة الطالبات وأقلامهنّ وإبعادهن عن الخطأ في القراءة والمحادثة.

2- تمكينهن من فهم ما يمر على أسماعهنّ من الكلام وما يقرأن فهمًا دقيقًا.

3- زيادة قدرة الطالبات على دقّة الملاحظة والتفكير، وعلى البحث العلمي والقياس المنطقي.

4- التدريب على التفكير السليم والقدرة على الإفصاح والإبانة.

5- تنمية التمكّن من فهم التراكيب المعقّدة وفك غموضها.

6- تنمية ثروتهن اللغوية بفضل ما يعرض عليهن من الأمثلة، والشواهد، والأساليب ذات المعاني القيمة والصياغة البليغة.

7- معرفة أوضاع اللغة وصيغها وبيان ما يطرأ عليها من أحوال صرفية ونحوية.

8- تنمية الذوق الأدبي والفني لدى الطالبات من طريق نقل المعاني، والأفكار، والأحاسيس إلى القارئ، أو السامع بدقة ووضوح.

9- زيادة قدرة الطالبات على الأداء الممثّل للمعنى من تلاوة القرآن الكريم، وإنشاء الشعر بالإفادة من قواعد اللغة العربية التي تدرس في هذه المرحلة.

الأهداف السلوكية/ (نتاجات التعلّم)

جعل الطالبة بعد مرورها بالخبرة التعليمية قادرةً على أن:

1- تعرف الاسم المنقوص.

2- تعرف الاسم المقصور.

3- تعرف الاسم الممدود.

4- تبيّن الحركات الإعرابية للأسماء.

5- تميّز تغيير الحركة الإعرابية للأسماء.

6- تميّز الحلات التي تحذف فيها الياء للاسم المنقوص والمقصور.

7- تعرب الأسماء عند دخولها في جمل.

8- تعطي جملًا فيها الاسم المنقوص والمقصور والممدود.

الطريقة المستعملة: القياسية

الوسائل التعليمية: (السبورة وأقلامها، والكتاب المنهجي).

خطوات سير الدرس:

1. التمهيد : (5د)

المُدرس: طالباتي بناتي العزيزات أسعد الله صباحكم بخير وبركة، والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته، درسنا في الدرس السابق موضوع تدريبات عامة على ما سبقت دراسته في الصف الأول المتوسط، وعرفنا من التدريبات مجموعة من الموضوعات، فما هي الجملة الاسمية؟

طالبة: هي الجملة التي تبدأ باسم.

المُدرس: أحسنتِ فما هي الجملة الفعلية؟

طالبة: هي الجملة التي تبدأ بالفعل.

المُدرس: أحسنتِ، ما نوع الجملة (جاءَ محمدٌ)؟

طالبة: جملة فعلية.

المُدرس: أحسنتِ، ما هو إعراب هذه الجملة؟

طالبة: جاء: فعل ماضٍ مبني على الفتح.

محمدٌ: فاعل مرفوع وعلامة رفعة الضمة.

المُدرس: شكرًا لكم عزيزاتي على الاحتفاظ بالمعلومات من العام الماضي، وهذا دليل حرصكم وذكائكم، والآن لننتقل إلى عرض القاعدة.

2. عرض الموضوع

أ. القاعدة : (30)

المُدرس: سأكتب لكم قاعدة الموضوع على الجهة اليسرى من السبورة حتى نبدأ الشرح عليها، والقاعدة هي:

– الاسم المنقوص: اسم معرب آخره ياء لازمة مكسور ما قبلها، مثل: (القاضي، الوالي).

– الاسم المقصور: اسم معرب آخره ألف لازمة، مثل: (مصطفى، مرتضى).

– الاسم الممدود: اسم معرب آخره همزة قبلها ألف زائدة، مثل: (إملاء، إنشاء).

ب . تفصيل القاعدة:

المُدرس: والآن يا عزيزاتي بعد أن دوّنا القاعدة على السبورة سأشرح لكم كل فقرة بالتفصيل، هيا لنبدأ وعليكم الانتباه التام لي.

ما الاسم المنقوص؟

المُدرس: الاسم المنقوص اسم معرب آخره ياء لازمة مكسور ما قبلها، مثل: الراعِي، والسامِي، والمحامِي، هذه الأسماء كما نرى معربة منتهية بياء لازمة ساكنة، مكسور ما قبلها، فكلمة (الرّاعِي) منتهية بياء وهذه الياء من أصل الاسم؛ لأنَّها جزء منه، وبعد أن عرفنا ما هو الاسم المنقوص تعالينَ معي لنعرف العلامات الإعرابية له من طريق الأمثلة الآتية:

1. جاء القاضي إلى المحكمة.
2. إنَّ القاضيَ يحكم بالعدل.
3. رفعت القضية إلى القاضي.

نجد أنَّ الاسم المنقوص (القاضي) في الجمل الثلاث اختلفت حركته الإعرابية بحسب موقعه من الجملة، فمَن تعربه لي في الجمل الثلاث.

طالبة: في الجملة الأولى يعرب فاعل مرفوع وعلامة رفعه الضمة المقدرة على الياء منع من ظهورها الثقل.

المُدرس: ممتاز، ومن تعربه لي في الجملة الثانية؟

طالبة: اسم إنَّ منصوب وعلامة نصبه الفتحة وظهرت لأنَّها أخف الحركات.

المُدرس: بارك الله فيكِ، ومن تعرب لي الجملة الثالثة ؟

طالبة: اسم مجرور وعلامة جره الكسرة المقدرة على الياء منع من ظهورها الثقل.

المُدرس: أحسنتم جميعًا.

إذًا الحركات الإعرابية لا تظهر على الاسم المنقوص، ما عدا الفتحة؛ لأنَّها أخفّ الحركات وهذا الحكم جاء؛ لأنَّ الاسم المنقوص معرفة، ماذا نستنتج من هذا الكلام؟

طالبة: نستنتج أنَّ الاسم المنقوص يُرفع بالضمّة المقدرة، ويجرّ بالكسرة المقدرة، وقُدّرت الحركتان لأنَّهما ثقيلتين ومنع من ظهورهما الثقل، أمّا في حالة النصب فينصب بالفتحة الظاهرة، وهنا تكون ظاهرة لأنَّها خفيفة ويمكن نطقها على الياء.

المُدرس: ممتاز، تظهر الحركة الإعرابية فقط في حالة النّصب، أمّا في الرفع والجر فلا تظهر أية حركة إعرابية، وكما قلنا إنّ هذه القاعدة إذا كان الاسم المنقوص معرفة، أمّا إذا كان نكرة فإنَّ الاسم تُحذف ياؤه لفظًا وكتابةً في حالتَي الرّفع والجر، وينوّن الحرف الذي قبلها تنوين كسر، وتبقى في حالة النّصب وتنوّن، مثل:

1- جاء راعٍ.

2- رأيت راعيًا.

3-مررت براعٍ.

ففي الجملة الأولى والثالثة ماذا نرى؟

طالبـة: جاءت (راعي) محذوفة الياء وعوّض عنها بتنوين الكسر في حالتَي الرّفع والجر.

المُدرس: أحسنتِ، والجملة الثانية هل تختلف عن الجملتين الأولى والثالثة؟

طالبة: جاءت (راعي) منصوبة؛ لذلك بقيت الياء لأنَّها نكرة.

المُدرس: بارك الله فيكنَ جميعًا، هذا ما يتعلق بالاسم المنقوص من حيث الإفراد.

أمّا الاسم **المقصور** فهو اسم معرب آخره ألف لازمة مفتوح ما قبلها مثل (مرتضى، مصطفى، عصا، ضحى)

و الآن لاحظي الجمل الآتية:

1- يقرأ الفتى مجلةً.

2- إنَّ الفتى نشيطٌ .

3- مررت بالفتى صباحًا.

ماذا ترى في الاسم المنقوص؟

طالبة: الحركة الإعرابية لم تظهر.

طالبة : جاء الاسم المنقوص المعرف بـ(آل) مرة مرفوعًا، ومرة منصوبًا ومرة مجرورًا.

المُدرس: أحسنتم، فالحركة الإعرابية لم تتغير في الجمل الثلاث (الضمّة، الفتحة والكسرة) مع اختلاف مواقعها الإعرابية، من تعرب الاسم المنقوص في هذه الجمل؟

طالبة: في الجملة الأولى تعرب فاعلاً مرفوع وعلامة رفعة الضمّة المقدرة على الألف للتعذر.

المُدرس: أحسنتِ.

طالبة: وفي الجملة الثانية يعرب اسم إنَّ منصوبًا وعلامة نصبه الفتحة المقدرة على الياء للثقل.

المُدرس: جيد.

طالبة: وفي الجملة الثالثة تعرب اسم مجرور وعلامة جرّه الكسرة المقدرة على الياء للثقل.

المُدرس: ممتاز.

ولكن إذا جاء الاسم المنقوص بالألف نكرة فإنَّ الألف تحذف لفظًا فقط وتبقى خطًّا مثل:

1- أنت فتى شجاعٍ.

2- كافأ المدير فتًى شجاعًا.

3-مررت على فتى شجاعٍ.

مَن تعطي جملًا فيها الاسم المنقوص نكرة.

طالبة: للنّجاح ذكرى رائعة.

المُدرس: بارك الله فيكِ.

طالبة: جاء مرتضى إلى المدرسة.

المُدرس: أحسنتِ، وبارك الله فيكنّ جميعًا.

أمّا الآن فنأتي إلى الاسم الممدود وهو اسم معرب آخره همزة قبلها ألف زائدة مثل (إنشاء، زرقاء، صحراء، بيداء) فالهمزة في الاسم الممدود تقسم على أنواع:

1- الهمزة الأصلية: تبقى الهمزة في كلِّ تصاريف الفعل، مثل: إنشاء، قرأ.

2- الهمزة المنقلبة عن واو، ياء: وهي غير أصلية لأنَّها تعود إلى حرفَي الواو أو الياء عند الرّجوع إلى أصل الفعل المضارع مثل: سماء (سما، يسمو) أصلها واو، وبناء (بنى، يبني) أصلها ياء.

3- همزة التأنيث: أي إنَّها تدل على المؤنث مثل: بيداء، صحراء، سمراء

و الآن لاحظي هذه الأمثلة:

1- صحراؤنا واسعة.

2- قطعت صحراءً واسعة.

3- سرت في صحراء مسافة طويلة.

ماذا تلاحظي؟

طالبة: الاسم الممدود هو صحراء.

المُدرس: أحسنتِ.

طالبة: الحركة الإعرابية موجودة في الحالات الإعرابية: الرفع، النّصب والجر.

المُدرس: جيّد؛ لأنَّ الاسم الممدود تتغيّر حركته الإعرابية بتغيّر موقعه في الجملة.

والآن مَن تعطي جملًا فيها الاسم الممدود

طالبة: السماء صافية.

المُدرس: ممتاز.

طالبة: رأيت بناءً واسعًا.

المُدرس: أحسنتم جميعًا.

التطبيق: (5د)

اجعلي الاسم المنقوص نكرة في الجمل الآتية:

1. جاء القاضي.
2. رأيت القاضيَ.
3. مررت بالقاضي.

طالبة : جاء قاضٍ.

المُدرس: أحسنتِ.

طالبة: رأيت قاضًا.

المُدرس: ممتاز.

طالبة: مررت بقاضٍ.

المُدرس: أحسنتِ، وبارك الله فيكنَّ جميعًا.

الخاتمة والواجب البيتي: (5 دقائق)

طالباتي العزيزات بعد أن عرفنا الاسم المنقوص والمقصور والممدود وعرفنا العلامة الإعرابية لكلّ منهم في حالتَي المعرفة والنّكرة، إذا كان مفردًا، شكرًا لكن على المساهمة الفاعلة في الدرس، والهدوء والذكاء، عليكم في الدرس القادم حل التمرينات بأنفسكم حتى تقيموا مدى فهمكم للموضوع، دمتم في رعاية الله وحفظه.

ثالثًا: خطة نموذجية لتدريس مادة الإملاء لطلاب للصف الثاني المتوسط

الصف: الثاني المتوسط الموضوع: رسم الهمزة المتوسطة على الواو

اليوم والتاريخ: / / المادة: الإملاء

الأهداف العامة:-

1- تزويد الطلبة بمجموعة من القواعد الإملائية وتنمية ملكة الكتابة الصحيحة على وفق القواعد.

2- تنمية مهارة الكتابة الصحيحة ورسم الحروف والكلمات رسمًا صحيحًا.

3- تمكين الطلبة من الكتابة السريعة لضرورتها وتعويدهم التركيز والانتباه.

4- تعويد الطلبة على الإصغاء والمتابعة واعتماد العادات الصحيحة ومعالجة الأخطاء والاعتماد على النفس.

5- تنمية قدرة الطلبة على التمييز بين الحروف المتشابهة في النّطق، والمتقاربة في الصوت، والمتماثلة في الرّسم، والتمكّن من معالجة الصعوبات الإملائية.

6- تزويد الطلبة بالمفردات اللغوية الجديدة، وإثراء لغتهم بتعبيرات لغوية وذوقية، وتمكّنهم من التعبير الجيّد وتنمّي قدرتهم الكتابية.

7- تزويد الطلبة بالخبرات والمهارات الكتابية، وتمكينهم من استعمال علامات الترقيم استعمالًا صحيحًا.

8- التعرّف على مواطن الضعف عند الطلبة في رسم الكلمات، والعمل على علاجها.

الأهداف السلوكية/ (نتاجات التعلّم)

جعل الطالب بعد مروره بالخبرة التعليمية قادرًا على أن:

1- يعرف الحركة المجانسة للواو.

2- يتعرّف على حركة الحرف السابق لحرف الهمزة.

3- يوضّح حالات كتابة الهمزة المتوسطة على الواو.

4- يوضّح رسم الهمزة على الواو دون غيره من الحروف.

5- يقرأ الكلمة التي تحتوي على الهمزة المرسومة على الواو قراءةً صحيحةً.

6- يكتب الكلمة التي تحوي همزة على الواو بنحوٍ صحيح.

الاستراتيجية المستعملة: أوجد الخطأ

الوسائل التعليمية: (السبورة وأقلامها الملونة**).**

خطوات سير الدرس:

أولًا:- التمهيد (5 دقائق)

المُدرس: أعزائي الطلاب سلام الله عليكم ورحمة الله وبركاته، أسعد الله صباحكم بالخير والبركة، تطرّقنا في درسٍ سابق إلى قوّة الحركات؛ إذ لكلِّ حركة قوّة معيّنة، كما ولكلِّ حركة علاقة تجانس مع أحد أحرف العلّة، مَنْ يذكرني بأقوى الحركات؟

طالب: الكسرة.

المُدرس: أحسنت. من ثمَّ؟

طالب: الضمّة، وثمّ الفتحة، وثمّ السكون.

المُدرس: أحسنتما. والآن، حركة الكسرة تجانس أيَّ حرف؟

طالب: الياء.

المُدرس: أحسنت. والضمّة؟

طالب: الواو.

المُدرس: أحسنت والفتحة؟

طالب: الألف.

المُـدرس: أحسنت، والسكون ليست حركة. وتطرّقنا أيضًا في الدرس السابق إلى موضوع رسم الهمزة المتوسطة على الألف، وذكرتُ لكم- أنَّ الهمزة تأخذ الحرف الذي يجانس الحركة الأقوى بينها وبين الحرف الذي سبقها-، مَنْ يبيّن لي لماذا رُسمت الهمزة في كلمة (يتَأَلّم) على الألف؟

طالب: لأنَّ الهمزة مفتوحة وما قبلها مفتوح.

المُدرس: جيد، وكلمة(فجْأة)؟

طالب: لأنَّ الهمزة مفتوحة بعد صحيح ساكن.

المُدرس: جيد، وكلمة (مَأْمور)؟

طالب: لأنَّ الهمزة ساكنة سبقها حرف مفتوح.

المُدرس: أحسنتم جميعًا، أمّا درسنا لهذ اليوم هو(رسم الهمزة المتوسطة على الواو).

العرض: (18دقيقة)

أحبائي أُريد منكم تقسيم أنفسكم على مجموعات صغيرة حتى نبدأ بشرح الدرس، والآن افتحوا الكتاب المقرر للإملاء (ص 86)، الآن أحبتي أقرأ عليكم النّص قراءةً جهريةً نموذجيةً، تكون فيها قراءة العبارات موصولة الكلمات غير متقطعة، وإخراج الحروف من مخارجها الطبيعية، إضافةً إلى تقسيمه على جملٍ، يوقف عليها بالسكون، وضبط بنية الكلمات وأواخرها، مع مراعاة المعنى والأداء التصويريّ، كالتعجّب، والاستفهام، والأفكار، والعناية بالسرعة الملائمة في القراءة، ورؤية الكلمات بنحوٍ لا يُفَوِّتُ عليكم صحة القراءة، مع مراعاة الصوت المسموع، وأريد منكم الانتباه والاستماع إلى القراءة والتركيز الجيّد، والآن بعد أن أكملتُ لكم القراءة انتبهوا لي للشرح.

المُدرس: كلمة (شُؤُون)، ما حركة الهمزة، وما حركة الحرف الذي يسبقها؟

طالب: حركة الهمزة الضم، وحركة الحرف الذي سبقها الضم.

المُدرس: أحسنت، ولهذا رُسمت على الواو؛ لأنَّه يجانس الضم.

وكلمة (مَؤُنة)، ما حركة الهمزة، وما حركة الحرف الذي يسبقها؟

طالب: حركة الهمزة الضم وحركة الحرف الذي سبقها الفتح.

المُدرس: أحسنت، ولهذا رُسمت على الواو، لأنَّ الضمّ أقوى من الفتح.

وكلمة (مَسْؤولية)، لماذا رُسمت الهمزة على الواو؟

طالب: لأنَّها مضمومة، وما قبلها ساكن فتأخذ حركة الحرف الذي يجانس الضم، وهو الواو.

المُدرس: أحسنت، وكلمة (فُؤَاد) لماذا رُسمت على الواو؟

طالب: لأنَّها مفتوحة بعد ضم والضم أقوى من الفتح.

المُدرس: أحسنت، وكلمة(رُؤية)؟

طالب: بما أنَّ الهمزة ساكنة والحرف الذي سبقها مضموم، إذن تُرسم على الواو.

المُدرس: أحسنتم جميعًا، بقي أن أُنبهكم على ملحوظة، وهي:

إذا لزم اجتماع ثلاث واوات، تُطرح واو الهمزة- كراهية هذا الاجتماع- وتُكتب الهمزة مفردة بين الواوين خروجًا على القاعدة، نحو:

(يسوءون – الموءودة – الموبوءون – مبدوءون).

استخلاص القاعدة: (5دقائق)

المُدرس: أحبائي بعد هذا العرض والشرح، توصّلنا إلى قاعدة تحكمنا في رسم الهمزة المتوسطة على الواو؛ إذ تُكتب الهمزة المتوسطة على الواو في الحالات الآتية:

إذا كانت مضمومة بعد ضم. مثل: (فُؤُوس – رُؤُوس).

إذا كانت مضمومة بعد فتح. مثل: (يبدَؤُها – قَؤُول).

إذا كانت مضمومة بعد ساكن. مثل: (تفاؤُل – عَطاؤُك).

إذا كانت مفتوحة بعد ضم. مثل: (مُؤنّث – مُؤَذّن).

إذا كانت ساكنة بعد ضم. مثل: (بُؤس – مُؤمن).

التطبيق: (أوجد الخطأ) (15دقيقة)

والآن يا أحبائي لنطبق ما تعلمناه من طريق استراتيجيتنا التي تنتمي للتعلم النّشط، أُريد من كل مجموعة تكليف طالب منها بكتابة ثلاث كلمات تتعلّق بحالة من حالات رسم الهمزة على الواو– اثنتان صحيحتان والثالثة مخطوءة – ويعرضها على مجموعته وأفراد المجموعة بدورهم يبحثون عن الكلمة المخطوءة التي تخالف القاعدة ويصححون لزميلهم، وهو بدوره مع المدرس يُشيد بإجابات زملائه.

المُدرس: مجموعة المتنبي – أريد ثلاث كلمات عن حالة (الهمزة مضمومة بعد حرف مضموم).

طالب: (شؤون– كؤوس–مؤنّث)

طالب من المجموعة نفسها: كلمة(مؤنث) خاطئة؛ لأنَّ الهمزة مفتوحة بعد مضموم.

المُدرس: أحسنتم –والآن مجموعة الفرزدق– أريد ثلاث كلمات عن حالة (الهمزة مضمومة بعد حرف مفتوح).

طالب: (مَؤونة– يَؤوب– عطاؤك)

طالب من المجموعة نفسها: كلمة (عطاؤك) خاطئة؛ لأنَّ الهمزة مضمومة بعد ساكن.

المُدرس: أحسنتم –والآن مجموعة أبي تمام– أريد ثلاث كلمات عن حالة (الهمزة مضمومة بعد حرف ساكن).

طالب: (مسْؤولية– ملْؤها – مؤيد)

طالب من المجموعة نفسها: كلمة (مؤيد) خاطئة؛ لأنَّ الهمزة مفتوحة بعد مضموم.

المُدرس: أحسنتم –والآن مجموعة السيّاب– أريد ثلاث كلمات عن حالة (الهمزة مفتوحة بعد حرف مضموم).

طالب: (مُؤَجل– فُؤَاده– رُؤْية)

طالب من المجموعة نفسها: كلمة(رُؤْية) خاطئة؛ لأنَّ الهمزة ساكنة بعد مضموم.

المُدرس: أحسنتم –والآن مجموعة الجواهري– أريد ثلاث كلمات عن حالة (الهمزة ساكنة بعد حرف مضموم).

طالب: (يُؤْلم – مُؤْمن– يَأخذ)

طالب من المجموعة نفسها: كلمة(يَأخذ) خاطئة؛ لأنَّ الهمزة ساكنة بعد مفتوح.

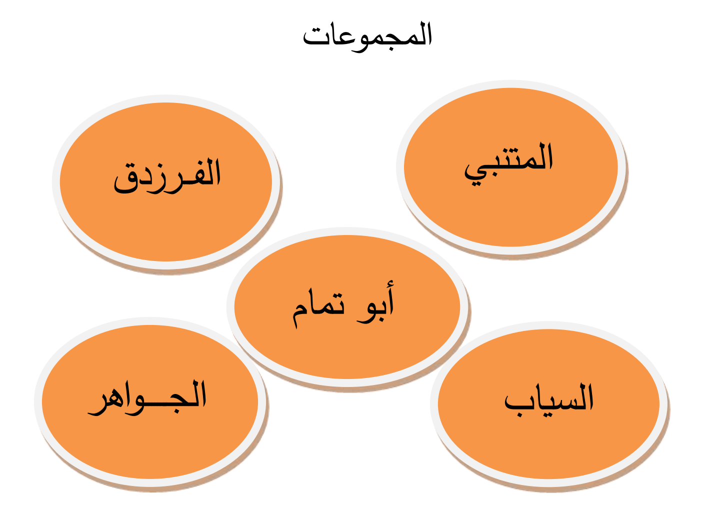
المُدرس: أحسنتم جميعًا، وبهذه الطريقة تمكّنا من فهم حالات رسم الهمزة على الواو. واكتشفنا كل كلمة مخطوءة خالفت القاعدة.

والآن نبدأ بشرح الكلمات المخطوءة التي ذُكرت على السبورة (مؤنث – عطاؤك – مؤيد – رؤية – يأخذ)، ويبدأ المدرس بشرح كل كلمة لماذا كانت خاطئة، وثمّ يُبيّن قاعدتها الصحيحة، وأية حالة تَتْبع، ليفهمَ الطالبُ مرةً أخرى قاعدة رسم الهمزة المتوسطة.

الواجب البيتي. (دقيقتان)

المُدرس: أحبائي شكرًا لكم ووفّقكم الله، عليكم في الدرس القادم حلّ التمرينات بحسب ما فهمتم اليوم، دمتم في حفظ الله.

المجموعات



الإملاء

رسم الهمزة المتوسطة على الواو

المتنبي / مؤنث : لأنَّ الهمزة مفتوحة بعد مضموم.

الفرزدق /عطاؤك: لأنَّ الهمزة مضمومة بعد ساكن.

أبو تمام / مؤيد: لأنَّ الهمزة مفتوحة بعد مضموم.

السّياب / رؤية: لأنَّ الهمزة ساكنة بعد مضموم.

الجواهري / يأخذ: لأنَّ الهمزة ساكنة بعد مفتوح.

توزيع المجموعات الصغيرة داخل الصف، وكتابة الكلمات الخاطئة على الســـبورة

رابعًا: خطة نموذجية لتدريس مادة المطالعة لطلاب الصف الخامس العلمي

اليوم والتأريخ: / / المادة : المطالعة والنصوص

الصف: الخامس العلمي. الموضوع: ضرورة الاجتماع رسالة لأبي عثمان الجاحظ

الأهداف العامة:

1. تزويد الطلبة بما سبق به غيرهم من معارف، ومفاهيم، وحقائق، ونظريات، وآراء أودعت بطون الكتب، أو سجلت في دوريات، أو نشرات، أو غير ذلك بما يوسع في خبراتهم ويعمّق من ثقافاتهم ويخصب تجاربهم.
2. زيادة قدرة الطلبة في مهارات القراءة بأنواعها الصامتة، والجهرية، والنّاقدة، والاستماعية، والتذوقية، والانتفاع بالمقروء في الحياة العامة.
3. الارتقاء بمستوى التعبير عن الأفكار، وإثراء حصيلة الطلبة اللغوية، واتصالهم بكيفيات مختلفة من تعبير الكتّاب وآرائهم ووجهات نظرهم.
4. تحبيب الطلبة بالقراءة ودوام ممارستها، والاهتمام بها وتعويدهم القراءة للمتعة، والمطالعة الحرّة، وشغل أوقات الفراغ بالقراءة؛ للاستراحة من عناء ما كان يشغلهم من موضوعات قواعد اللغة العربية في هذه المرحلة.
5. تمكين الطلبة من التمييز الدلالي بين الصيغ المختلفة للكلمة الواحدة.

الأهداف السلوكية/ (نتاجات التعلّم)

جعل الطالب بعد مروره بالخبرة التعليمية قادرًا على أن:

1. يذكر أفكاراً ومعاني مشتركة بين الصورتين.
2. يضع خاتمة غير مألوفة للنّص القرائي.
3. يعطي معنًى جديداً لكلمات وردت في النّص.
4. يوظّف كلماتٍ في أكبر عدد من الجمل ذات المعنى.

5. يعطي أكثر من معنى لمفهوم ورد في النص.
6. يبدي رأيهُ في النص.
7. ينشئ أفكارًا جديدة.

الاستراتيجية المستعملة: أساليب التفكير

الوسائل التعليمية: (السبورة وأقلامها الملونة، الصور).

خطوات سير الدرس:-

أولًا:- التمهيد (5 دقائق)

أ- **توزيع المتعلمين إلى مجموعات:**

المُدرس: أحبائي الطلاب السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، قبل أن نبدأ بالدرس سأوزعكم إلى خمس مجموعات بواقع (5- 6) طلاب في كلِّ مجموعة ونطلق على كلِّ مجموعة اسمًا نختارهُ لها وليكن مجموعة من الشعراء أو الأدباء، (مجموعة الجاحظ، مجموعة المتنبي، مجموعة الجواهري، مجموعة أحمد شوقي، مجموعة عبد الرزاق عبد الواحد).

ب- **تهيئة الأذهان:**

المُدرس: أعزائي الطلاب تكلّمنا في الدرس السابق عن موضوع الأخوة وعرفنا معناها ومبادئها وقواعدها، وتكلّمنا عن معنى الأخوة مع الصديق والزميل وغيرها، وهذا ما سنجده في موضوعنا لهذا اليوم الذي يدور حول (ضرورة الاجتماع) والتواصل مع الآخرين، وهذا بدوره يؤدي إلى ضمان حقوق الآخرين، وبذلك ينعكس على المجتمع الذي يسوده الوئام والأخوة والسلام، واعلم أيّها الإنسان أنَّكَ لا يمكن أن تعيش بين الناس من دون الحاجة إليهم، هذه فطرة الله التي فطر النّاس عليها، حتى وإن عِشتَ مَلكًا فأنت محتاج إلى من يخدمك ويقضي حوائجك فانتبه إلى ذلك.

ت- **الشروع في عرض المشكلة:** كتابة تساؤلات على السبورة من قبيل:

- ما الفرق بين الأديب والشاعر؟
- من يذكر لي شاعراً من شعراء العراق؟
- ما الفرق بين النّص المقروء والنّص الشعري؟

ثانيًا: قراءة المُدرس الأنموذجية: (دقيقتان)

المُدرس: الآن أحبتي أقرأ عليكم النّص قراءةً جهريةً نموذجيةً، تكون فيها قراءة العبارات موصولة كلماتها غير متقطعة، وإخراج الحروف من مخارجها الطبيعية، إضافةً إلى تقسيم النّص على جملٍ، يوقف عليها بالسكون، وضبط بنية الكلمات وأواخرها، مع مراعاة المعنى والأداء التصويريّ، كالتعجّب، والاستفهام، والأفكار، والعناية بالسرعة الملائمة في القراءة، ورؤية الكلمات بنحوٍ لا يُفوِّتُ عليكم صحّة القراءة، مع مراعاة الصوت المسموع، وأريد منكم الانتباه والاستماع إلى القراءة والتركيز الجيّد.

ثالثًا: قراءة الطلاب الصامتــة: (دقيقتان)

المُدرس: أعزائي أريد منكم قراءة الموضوع قراءةً صامتةً، واعلموا أنَّ القراءة الصامتة تجري من دون نطق، أو همس، أو تحريك شفاه، وهي قراءة النّظر، وأن تكون سريعة، تحرصون فيها على فهم الأفكار الرئيسة والجزئية التي تكوّن الموضوع، وعليكم أيضًا أن تحدّدوا الكلمات التي يصعب عليكم فهم معانيها، ومن ذلك ما جاء مشروحًا في المعاني، أو التي لم يرد شرحها في الكتاب، فتضعون تحت هذه الكلمات خطًا بقلم الرّصاص؛ للعودة إليها فيما بعد، وشرح معانيها.

رابعًا:- القراءة الجهرية للطلاب (5 دقائق)

المُدرس: الآن أعزائي من يقرأ منكم النّص وعليه محاكاة قراءتي، وعلى زملائه عدم مقاطعته، والالتزام بالهدوء، وسيادة الصمت؛ لكي تفهموا الموضوع فهمًا جيدًا، وأن تتسم قراءتكم يا أحبائي بالسرعة والطلاقة، هيا لنقرأ:

- طالب: من (.....)، إلى (.....).
- طالب: من (.....)، إلى (.....).
- طالب: من (.....)، إلى (.....).

خامسًا:- إعطاء معاني عدد من المفردات الصعبة(5 دقائق)

المُـدرس: أحبـائي أشـرح لكـم معـاني الكلمـات الصـعبة، ونثبتهـا معًـا علـى السـبورة، والكلمات هي: جواهرهم – جمع جوهر – الإنسان – وغيره – ما خلقت عليه جبلته.

لا تزايلهم – لا تفارقهم.

بأرماقهم – من الرمق – وهو بقية الحياة.

شملهم – الشمل الاجتماع.

التوازر – التعارف والتعاضد.

الارتفاق – الانتفاع.

يسخر – الاستغلال بغير أجره.

غورهم – الغور أي القعر.

سادسًا: المناقشة والإجابات التباعدية: (15 دقيقة)

المُدرس: أعزائي الطلاب سنتعرف على المهارات وبالتحديد مهارات القراءة الإبداعية، وقبل الحديث عن مهارات القراءة الإبداعية نوجّه السؤال الآتي: ما معنى المهارة؟

طالب: المهارة هي قدرة أو معرفة.

طالب: المهارة هي قوة وإرادة.

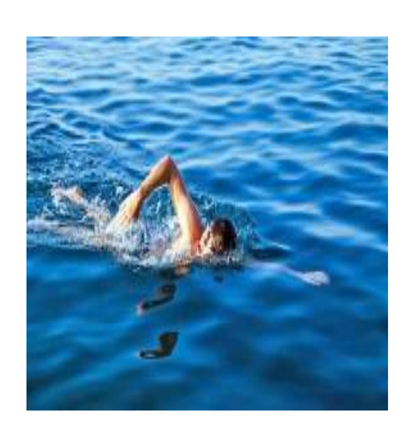
طالب: المهارة هي الإجادة والاتقان.

طالب: المهارة هي الشيء الجميل

المُدرس: جيّد جدًا، يمكن تعريف المهارة بأنَّها: "الأداء الذي يميز بدرجة عالية من الجودة والثبات ويقلّل الجهد المبذول والوقت المهدور للفرد وتكون المهارة عقلية أو

يدوية التي سنتناولها: مهارة القراءة الإبداعية الأولى، **احتفاظ المعاني في الذهن مدركًا ما بينها من علاقات**، وتعني هذه المهارة بقاء المعاني في ذهن المتعلم وحفظها، على أن تكون هناك صفات مشتركة بينها.

المُدرس: انظروا إلى هاتين الصورتين، الأولى: هي صورة الأديب الجاحظ صاحب النّص الذي هو درسنا لهذا اليوم، والأخرى: هي صورة لشخص يسبح في النّهر، والسؤال موجّه إلى المجموعة الأولى المتمثّلة (بمجموعة الجاحظ) التي تمثّل المجموعة الأولى من المجموعات التعاونية، اذكروا لي أفكار ومعاني مشتركة بين الصورتين؟





طالب من المجموعة: الجاحظ يكتب نصوصًا قرائية، وأدبية والشخص الآخر هو سباح.

طالب: في عهد الجاحظ لم تكن السباحة على ما هو عليه الآن؛ لذا لا توجد معاني مشتركة بينهما.

طالب: كل من الجاحظ والسبّاح يجيد عملاً معيناً.

طالب: الجاحظ عيناه كبيرتان، والسباح تغطي عينه النّظارة.

المُدرس: جيّد، ثمّة أفكار ومعانٍ مشتركة بين الصورتين هي المهارة، فالجاحظ ماهر في الأدب، والسبّاح ماهرٌ في السباحة، أمّا المعاني المختلفة فالجاحظ عندهُ مهارة عقلية، والسبّاح عندهُ مهارة حركية أو عضلية.

المُدرس: السؤال الثاني، مهارة تضمين الموضوع خاتمة غير مألوفة، وهذه المهارة تأتي بعد قراءة النّص قراءة جيّدة، وبعد ذلك تأتي بالنّهاية المطلوبة على أن تكون بتصوّر غير مألوف أي خارج أفكار ومعاني النّص، وما يتوقعهُ القارئ، والسؤال موجّه إلى المجموعة الثانية المتمثّلة (بمجموعة المتنبي) بعد أن قرأنا النّص وفسّرنا معانيه التي كانت غير واضحة صار عندكم تصور عن معنى النّص، وما أراده الجاحظ من يستطيع أن يعطي نهاية غير مألوفة للنّص؟

طالب من المجموعة: ينبغي أن ننتبه إلى إشارة المرور عند العبور.

طالب: التدخين مضر بالصحة لذا ينبغي منعهُ من قبل الدولة.

طالب: العبور من المناطق المخصصة للعبور، لا داعي له؛ لأنَّ السيارة في ازدحام دائم.

المُدرس: جيّد جدًا، وهذا ما أردتهُ أن تكون نهاية خارجة عن النّص المقروء، المهارة الثالثة وهي: تعريف معانٍ جديدة للكلمة المحدّدة في النّص القرائي، وتعني ذكر معانٍ جديدة لبعض الكلمات التي سنحددها في النّص، ولتكن كلمة (الغنى)، والسؤال موجّه إلى المجموعة الثالثة المتمثلة (بمجموعة شوقي) ما معنى الغنى في الجمل الآتية؟

1. الغنى غنى النّفس.
2. الغنى غنى المال.
3. الغنى غنى الإيمان.

طالب من المجموعة: الغنى في الجملة الأولى يعني القناعة، قناعة النّفس بكل شيء.

طالب: الغنى في الجملة الثانية، يعني وفرة المال والثروات.

طالب: الغنى في الجملة الثالثة، يعني قوة الإيمان.

طالب: الغنى يتعلّق في المال فقط.

المُدرس: جيّد، أمّا المهارة الرابعة: فهي توظيف الكلمات في أكبر عدد من الجمل ذات المعنى، والسؤال موجّه إلى المجموعة الرّابعة المتمثّلة (بمجموعة الجواهري) وظّف كلمة (قوت) في ثلاث جمل؟

طالب من المجموعة: قوت المؤمن صلاته.

طالب: قوت الطفل الحليب.

طالب: رضا الله قوت المؤمن.

المُدرس: جيّد، نلاحظ أنَّ كلمة (قوت) وظّفت في معانٍ مختلفة، والآن ننتقل إلى المهارة الخامسة: فهي فهم معانٍ متعددة في النّص القرائي، قرأنا النّص ووضّحنا ما جاء به من معانٍ، وقد وردت معانٍ متعددة لبعض المفاهيم فيه، منها (التعاون)، والسؤال موجّه إلى المجموعة الخامسة المتمثلة (بمجموعة عبد الرزاق عبد الواحد) أعطي ثلاث معانٍ للتعاون غير المعاني التي ذكرت في النّص؟

طالب من المجموعة: النّاس لا يستحقّون التعاون.

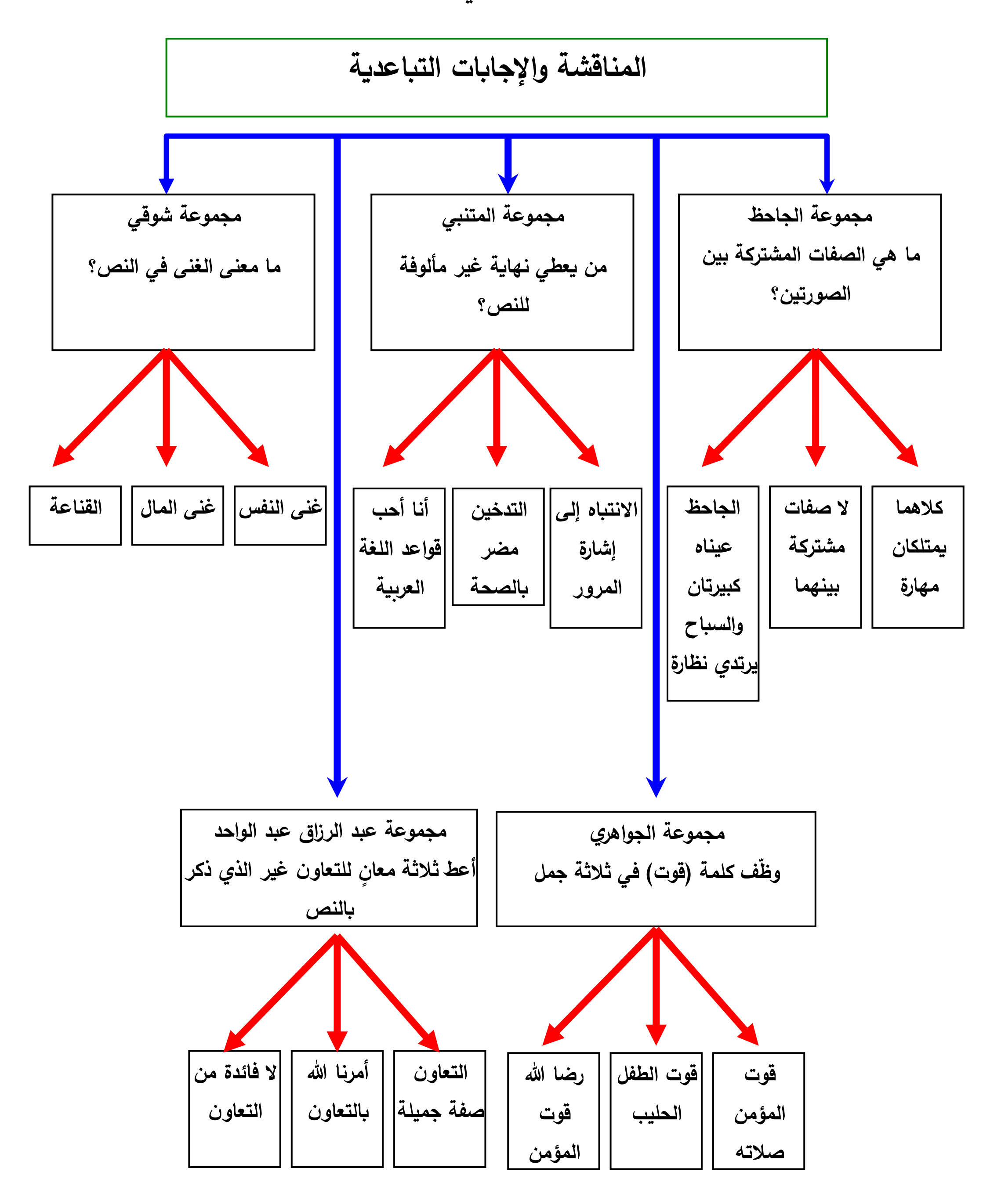
طالب: التعاون صفة في المجتمع جميلة

طالب: لا داعي للتعاون.

طالب: أمرنا الله تعالى أن نتعاون ونتآزر مع الآخرين فهم أخواننا وأصدقاؤنا.

المُدرس: جيّد، وقد قال أمير المؤمنين علي بن أبي طالب (عليه السلام): "النّاسُ صنفان إمّا أخٌ لك في الدين، أو نَظيرٌ لك في الخلق"، التعاون والتآزر ومساعدة الآخرين صفات ينبغي أن نتصف بها؛ لأنّها صفات حميدة ومطلوبة في المجتمع.

والآن يا أحبائي المخطط المفاهيمي الذي أمامكم يوضّح مشاركاتكم في الإجابات وفي المناقشة والإجابات التباعدية وعلى النّحو الآتي:



سابعًا: المنظم التعليمي: (5 دقيقة)

المُــدرس: أحبائي المخطط أدناه في الكلمة وتضادّها والمعنى وفيه أمثلة لنقرأها وعليكم الإجابة على الأسئلة بعدها، وعلى النحو الآتي:

الكلمة	التضاد	المعنى
طويل	قصير	صفة الشيء
أسود	أبيض	صفة للون
فوق	تحت	صفة للمكان

المُدرس: من يستطيع أن يأتي بكلمات مرادفة لكلمة الاجتماع، التي هي عنوان النّص القرائي، وكل مجموعة يمثّلها متحدث واحد للإجابة من طريق الجدول أدناه:

الكلمة	الترادف		المعنى
اجتماع	مجموعة الجاحظ	تقارب	لها معنى واحد القوة
	مجموعة المتنبي	اتفاق	
	مجموعة شوقي	تآلف	
	مجموعة الجواهري	انضمام	
	مجموعة عبد الرزاق	تواصل	

المُدرس : أما التضاد من كلمة الاجتماع فهو:

الكلمة	التضاد		المعنى
[illegible]	مجموعة الجاحظ	ابتعاد	[illegible]

	مجموعة المتنبي	**افتـــراق**	
	مجموعة شوقي	**انفصال**	
	مجموعة الجواهري	**انقسـام**	
	مجموعة عبد الرزاق	**انشقاق**	

ثامنًا: النظرة الكلية: (3 دقائق)

المُدرس: اشتهر الجاحظ في كثير من أنواع الكتابة الأدبية النثرية، والعلمية وهو من الموسوعيين في إعداد التصانيف في أشهر الميادين، التاريخية والجغرافية والطبيعية والرياضيات والجدل.

وهذه الرّسالة في ضرورة الاجتماع البشري، ويبدو مدافعًا عنه، ومبرّرًا لموضوعيّته، وشامل النّظر في معالجته، فهو مثلًا يعدّ سُنَةً قديمةً، ارتقى بها البشر، وللجاحظ أسلوبه الخاص الذي انماز به الافتتاح بالبسملة والحمد، والتعويذات، وهو يستعمل الجمل الاعتراضية في الدعاء للمخاطب، وقد اشتهر بأنواع الكتابة الأدبية النثرية والعلمية، وله مؤلفات عديدة منها: كتاب الحيوان، وكتاب البيان والتبين.

وأكّد في هذا الموضوع على ضرورة الاجتماع البشري، ويبدو فيها مدافعًا عنه، ومبررًا لموضوعيته، فحاجتنا إلى معرفة اخبار من كان قبلنا كحاجة من كان قبلنا إلى من كان قبلهم، وحاجة من بعدنا إلى أخبارنا.

تاسعًا: الواجب البيتي (3 دقائق)

المُدرس: أحبائي شكرًا كثيرًا لكم وعليكم إتمام واجباتكم التي سأكلفكم فيها:

أولًا:

- مجموعة الجاحظ: عليكم الإتيان بصورتين مختلفتين، واستخراج عدد من الأفكار والمعاني المشتركة بينهما.

- مجموعة المتنبي: عليكم الإتيان بنص قرائي قصير، وتقديم أكثر من خاتمة له على أن تكون الخاتمة غير مألوفة.
- مجموعة أحمد شوقي: عليكم الآتيان بكلمات تحمل أكثر من معنى، ومن نفس الحروف.
- مجموعة الجواهري: عليكم الآتيان بكلمة، وإدخالها بجمل متعددة المعاني.
- مجموعة عبد الرزاق: فكّروا بمعانٍ متعددة في نص قرائي يحمل مفهوم الاحترام.

ثانيًا: الاطلاع على الدرس القادم: (المقصورة) للجواهري، ودمتم في حفظ الله ورعايته.

خامسًا: خطة نموذجية لتدريس مادة قواعد اللغة العربية لطالبات الصف الثاني المتوسط

الصف والشعبة: الثاني متوسط المادة: قواعد اللغة العربية

اليوم والتاريخ: / / الموضوع: نائب الفاعل

الأهداف العامة: ذكرت في الخطة ثانيًا.

الأهداف السلوكية/ (نتاجات التعلم)

جعل الطالبة بعد مرورها بالخبرة التعليمية قادرةً على أن:

1- تعرف نائب الفاعل.

2- تتذكر ما ينوب عن الفعل.

3- تذكر قاعدة بناء الفعل للمجهول.

4- تبيّن كيفية بناء الفعل للمجهول.

5- تفرق بين بناء الفعل للماضي والمضارع للمجهول.

6- توضّح من ينوب عن الفاعل في الجملة.

7- تعطي أمثلة لجمل فيها فعل مضارع مبني للمجهول.

8- تعرب نائب الفاعل في جمل مفيدة إعرابًا صحيحًا.

9- تميز بين أنواع نائب الفاعل.

الطريقة المستعملة: الأسئلة والإجابات، والاستقرائية.

الوسائل التعليمية: (السبورة، الكتاب المدرسي، الأقلام الملونة)

خطوات سير الدرس:-

1- التمهيد : (5دقيقة)

المُـدرس: عزيزاتـي الطالبـات السـلام علـيكم ورحمـة الله وبركاتـه، تكلّمنـا فـي الـدرس السابق عن موضوع (الفعل اللازم والفعل المتعدي)، وعرفنا أنَّ الفعل اللازم هو الذي

يكتفي بالفاعل ولا ينصب مفعولًا به، والفعل المتعدّي هو الذي يرفع فاعلًا وينصب مفعولًا به، وهذا كلّه إذا كان الفعل مبنيًا للمعلوم، أمّا إذا حُذف الفاعل لأسباب معيّنة فيسمى الفعل هنا مبنياً للمجهول، ونسمّي ما بعده نائبًا ينوب عن الفاعل وهو موضوع درسنا لهذا اليوم، وهو نائب الفاعل.

2- عرض الدرس: (22 دقيقة)

والآن يا عزيزاتي لنتأمل الجمل الآتية:

نجحَ الطالب يزرع الفلاحُ الحقلَ حفظَ المؤمنُ العهدَ

المُدرس: ماهي علامة إعراب الفاعل؟

الطالبة: فاعل مرفوع وعلامة رفعة الضمة الظاهرة على آخره.

المُدرس: أين يقع الفاعل؟

الطالبة: يقع بعد الفعل.

المُدرس: من تعطي مثالًا على الفاعل؟

الطالبة: درسَ الطالبُ الدرسَ.

المُدرس: طالباتي العزيزات أُريد أن أوضح لكم شيئًا عن الأسئلة وأنواعها، وأنَّ هناك أربعة أنواع من الأسئلة، هي:

- **الأسئلة الحرفية:** التي يمكن أن نجد إجابتها في النص، مثل: ما أسباب حذف الفاعل؟
- **فكر وابحث عن الأجوبة:** هذا النوع من الأسئلة نجد إجاباته متفرقة ومتنوعة في النص وعلى الطالب جمع هذه الإجابات لتكوين المعنى، مثلًا: نعرف الفعل اللازم والمتعدي.

- **أنا والمؤلف:** وهذه الأسئلة إجابتها مبنية على المعلومات المقدمة في النص من قبل المؤلف، ولكن يستلزم على الطالب أن يربط المعلومات الجديدة مع معلوماته السابقة؛ ليشكّلان معًا إجابة للسؤال، مثل: كوّن جملة فعل مضارع مبني للمجهول.
- **الاسئلة الذهنية:** وفيها نريد من الطالب أن يستعمل خبراته ومعارفه السابقة للإجابة على السؤال المطروح، مثلًا إعراب جملة (وقف الطلاب أمام المعلم).

المُدرس: الآن طالباتي أقرأ عليكنّ النص قراءةً جهريةً نموذجيةً، تكون فيها قراءة العبارات موصولة كلماتها غير متقطعة، وإخراج الحروف من مخارجها الطبيعية، إضافةً إلى تقسيم النّص على جملٍ، يوقف عليها بالسكون، وضبط بنية الكلمات وأواخرها، مع مراعاة المعنى والأداء التصويريّ، كالتعجب، والاستفهام، والأفكار، والعناية بالسرعة الملائمة في القراءة، ورؤية الكلمات بنحوٍ لا يُفوّتُ عليكم صحة القراءة، مع مراعاة الصوت المسموع، وأريد منكن الانتباه والاستماع إلى القراءة والتركيز الجيد.

المُدرس: والآن يا عزيزاتي بعد أن قرأت النّص انتبهوا للأسئلة الآتية، وهي موزعة كما قلنا قبل قليل:

النوع الأول (الأسئلة الحرفية)	النوع الثاني (فكر وابحث)
1-ما أسباب حذف الفاعل؟	1- ما هو الفعل اللازم؟
2-ما علامة بناء الفعل المبني للمجهول إذا كان فعلًا ماضياً؟	2- ما هو الفعل المتعدي؟
3-ما علامة بناء الفعل المبني للمجهول إذا كان فعلًا مضارعًا؟	3- متى يتحول المفعول به إلى نائب فاعل ويحذف الفاعل؟
4- من ينوب عن الفاعل إذا كان الفعل لازمًا ؟	4- لماذا تحوّل المفعول به من حالة النصب إلى حالة الرفع؟

النوع الثالث (أنت والمؤلف)	النوع الرابع (في ذهنك)
1-مثّل بجملة فعل مضارع مبني للمجهول.	1- هل يبنى فعل الأمر للمجهول؟
2-مثّل بجملة فعل ماضٍ مبني للمجهول.	2- كيف تتغير حركة الجار والمجرور إذا أصبح نائب الفاعل؟
3-ما الفرق بين الجملتين: كتب محمد الدرس، كُتب الدرس؟	3- هل يأتي نائب الفاعل ظرف مكان؟ ومثل بجملة مفيدة.
4-عرف نائب الفاعل.	4- ما إعراب كلمة الدرس في جملة: قرأ أحمد الدرس؟

المُدرس: والآن يا طالباتي العزيزات لنبدأ بالأسئلة بالتسلسل، والسؤال الأول يقول: ماهي أسباب حذف الفاعل؟

الطالبة: يُحذف الفاعل لأسباب مختلفة، منها: العِلمُ به، أو الجَهلُ به، أو الخوف منه أو عليه، أو الرغبة في الاختصار، ويسمى الفعل حينها مبنيًا للمجهول ولابد من تغيير حركته.

المُدرس: إجابة جيدة، احسنتِ ووفقك الله يا ابنتي، إذاً، يحذف الفاعل لمجموعة الأسباب التي ذكرتها زميلتكم، والآن لننتقل للسؤال الثاني، ما علامة بناء الفعل المبني للمجهول إذا كان فعلًا ماضيًا؟

الطالبة: إذا كان ماضيًا يُضم أوله ويُكسر ما قبل الأخر.

المُدرس: أحسنتِ، ما علامة الفعل المبني للمجهول إذا كان فعلًا مضارعًا

الطالبة: يُفتح أوله ويُضم ما قبل الآخر.

المُدرس: شكرًا لكِ ولكن لنستمع لإجابة ثانية وانتبهِ لها.

طالبة أخرى: إذا كان مضارعًا يُضم أوله ويُفتح ما قبل الآخر.

المُدرس: أحسنتِ بارك الله فيكِ إجابة دقيقة جدًا، وإذا كان الفعل لازمًا من ينوب عن الفاعل؟

الطالبة: ينوب عن الفاعل الجار والمجرور ويكون في محل رفع نائب فاعل.

المُدرس: إجابة صحيحة، بوركتم، فما هو الفعل اللازم؟

الطالبة: هو الفعل الذي يكتفي برفع الفاعل فقط ولا يحتاج إلى مفعول به.

المُدرس: إجابة موفقة ورائعة، فما هو الفعل المتعدي؟

الطالبة: هو الفعل الذي لا يكتفي بالفاعل ويتعدّى إلى المفعول به.

المُدرس: إجاباتكم موفقة عزيزاتي شكرًا لكم على تلهّفكم وذكائكم، متى يتحول المفعول به إلى نائب فاعل ويحذف الفاعل؟

الطالبة: عندما يتحول الفعل إلى المبني للمعلوم؟

المُدرس: شكرًا لكِ لكن هل لديكم رأي آخر؟

طالبة أخرى: نعم يا أُستاذ لدي إجابة أخرى وهي عندما يتحول الفعل إلى المبني للمجهول، وليس للمعلوم.

المُدرس: أحسنتِ إجابة صحيحة، ودقيقة جدًا، لماذا تحول المفعول به من حالة النصب إلى حالة الرفع؟

الطالبة: لأنَّه ناب مناب الفاعل، ولابُد له من أن يعمل عمله.

المُدرس: أحسنتِ، من تمثّل بجملة فعل مضارع مبني للمجهول؟

الطالبة: يُكتَب الدرس.

المُدرس: أحسنتِ، من تمثّل لي بجملة فعل ماضٍ مبني للمجهول؟

الطالبة: كُتِبَ الدرس.

المُدرس: بوركتم، فما الفرق بين الجملتين: كتب مُحمد الدرس، وكُتِبَ الدرس؟

الطالبة: في الأولى نعلم الفاعل وهو مُحمد، والثانية لا نعلم من الفاعل.

المُدرس: رائع، إجابة صحيحة، فمن تُعرف لي نائب الفاعل؟

الطالبة: اسم مرفوع، أو جار ومجرور، أو ظرف يقع بعد الفعل المبني للمجهول، ويحلّ محلّ الفاعل في الجملة، فيأخذ صفاته.

المُدرس: شكرًا لكِ إجابة صحيحة، هل فعل الأمر يُبنى للمجهول؟

الطالبة: كلا، فقط الفعل الماضي والمضارع.

المُدرس: بوركتِ، كيف تتغير حركة الجار والمجرور إذا أصبح نائبًا للفاعل؟

الطالبة: لا تتغيّر حركة الجار والمجرور في نائب الفاعل وإنَّما يصبح في محل رفع نائب فاعل.

المُدرس: بارك الله فيكِ إجابة جيدة، لقد غمرتوني بالسعادة، هل يأتي نائب الفاعل ظرف مكان؟ مثّل لذلك بجملة مفيدة.

الطالبة: نعم يأتي نائب الفاعل ظرف مكان، مثل: وُضِعَ الكتاب فوق الطاولة.

المُدرس: إجابة صحيحة، ما إعراب كلمة الدرس في جملة (قرأ أحمد الدرس)؟

الطالبة: مفعول به منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة على آخره.

المُدرس: بارك الله فيكنّ عزيزاتي الطالبات، شكرًا لكم كثيرًا على ما قدمتموه من إجابات رائعة ومعلومات قيّمة من طريقها فهمنا الدرس، تعالين الآن لنستنتج القاعدة.

3- استنتاج القاعدة: (8دقائق)

المُدرس: نلحظ أنَّ نائب الفاعل يأتي على صور عدة ومن الفعلين الماضي والمضارع فقط ولا يأتي من فعل الأمر.

1- نائب الفاعل: هو اسم مرفوع، أو جار ومجرور، أو ظرف، يقع بعد الفعل المبني للمجهول ويحلّ محل الفاعل في الجملة ويأخذ صفاته.

2- ينوب عن الفاعل المفعول به إذا كان الفعل متعديًا، مثل: يُركَبُ القطار.

3- أمّا إذا كان الفعل لازمًا فينوب عن الفاعل الجار والمجرور أو الظرف، مثل: يُقرَأ في المكتبة، سُهِرت ليلة القدر.

4- يُبنى الفعل الماضي للمجهول بضمّ أوله وكسر ما قبل آخره، مثل: كُتِبَ الدرسُ.

5- أمّا الفعل المضارع فيُبنى للمجهول بضمّ أوله وفتح ما قبل آخره، مثل: يُكتَب الواجب.

6- يُعرب نائب الفاعل المفرد إعراب الفاعل.

7- يُعرب نائب الفاعل إذا كان جارًا ومجرورًا، أو ظرفًا في محلّ رفع نائب فاعل.

4- **التقويم: (7دقائق)**

المُدرس: طالباتي العزيزات حتى نتأكّد من فهمنا الكامل للموضوع ونحاول إعادة ما كان غير مفهوم، أُريد منكن الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- عرفي نائب الفاعل؟

طالبة: هو اسم مرفوع، أو جار ومجرور، أو ظرف، يقع بعد الفعل المبني للمجهول ويحلّ محلّ الفاعل في الجملة ويأخذ صفاته.

2- كيف يُبنى الفعل الماضي للمجهول؟

طالبة: يُبنى الفعل الماضي للمجهول بضمّ أولهِ وكسر ما قبل آخره.

3- كيف يبنى الفعل المضارع للمجهول؟

طالبة: يُبنى الفعل المضارع للمجهول بضم أوله وفتح ما قبل آخره.

4- كوني جملتين مفيدتين فيهما نائب فاعل، مرة يكون الفعل ماضيًا ومرة مضارعًا؟

طالبة: كُرِّمَ الطالب، جملة الفعل الماضي.

طالبة: يُبنى الدار، جملة الفعل المضارع.

5- ما الذي ينوب عن الفاعل في الجملة؟

طالبة: ينوب عن الفاعل المفعول به إذا كان الفعل متعديًا.

طالبة: إذا كان الفعل لازمًا ينوب عن الفاعل الجار والمجرور أو الظرف.

5- **الواجب البيتي: (3دقائق)**

المُدرس: الحمد لله أكملنا درسنا لهذا اليوم بجهودكم ونشاطكم، أسأل الله لكم التوفيق طالباتي المجتهدات، عليكم في الدرس القادم حلّ تمرينات الموضوع، والاعتماد على أنفسكم في ذلك؛ ليتبين لكم ما إذا كان ركن من أركان الموضوع لم تتمكنوا منه، دمتم في رعاية الله والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

سادسًا: خطة نموذجية لتدريس مادة التاريخ العربي الإسلاميّ للصف الثاني المتوسط.

الصف: الثاني المتوسط **المادة:** التاريخ العربيّ الإسلاميّ

اليوم والتاريخ: / / **الموضوع:** تآمر اليهود على العرب المسلمين

الأهداف العامة:

1- إعداد جيل مؤمن بالله ورسله، وبالقيم السماوية الروحية، منها: الأخلاقية فكرًا وممارسةً تمكنه من مواجهة التحديات الفكرية والثقافية.

2- تربية الجيل على الاعتزاز بالتراث العربي الإسلامي ودوره في بناء الحضارة الإنسانية لتنمية ثقته بنفسه.

3- غرس القيم الوطنية وتنميتها، والاعتزاز بالوطن والحفاظ عليه، وصيانة أمنه وخيراته، والعمل من أجل بنائه وتقدّمه.

4 – تعزيز الإيمان بالوحدة الوطنية عند الطلبة، وكون العراق الحاضنة التاريخية للشعب العراقي بكل مكوناته عبر تاريخ طويل للعيش المشترك في هذا الوطن، وإنَّ هذه الوحدة تتحقق ضمن إطار متوازن من الحقوق والواجبات.

5 – تربية الجيل الجديد تربية وطنية خالصة تحرره من التعصب الفكري، والانتماءات الضيقة، وتنمي فيه قدرات التفكير العلمي الموضوعي.

6 – المشاركة في تنمية شخصية الطالب بصورة متوازنة من النواحي العقلية، والنفسية، والاجتماعية، وتنمية الإبداع والابتكار فيه، وكذلك روح التجديد والمبادرة وتنمية المواهب والاهتمام بها.

7 – الاطلاع على تجارب الأمم والشعوب المختلفة في مختلف العصور التاريخية؛ للعمل على كلِّ ما من شأنه تقديم البشرية، وتحقيق السلام القائم على التعاون والعدل، وحق الشعوب في تقرير مصيرها.

8 – التأكيد على أنَّ الحضارة البشرية ليست إنجازًا فرديًا، بل هي ناتج لتفاعل الحضارات في شتى بقاع العالم.

9– ترسيخ فكرة النظام الديمقراطي عند الطلبة واحترام الرأي الآخر، واحترام إرادة الأغلبية كأساس لذلك النظام، واحترام حقوق الإنسان.

10–إظهار دور العلم والتكنولوجيا الحضارية على مرّ العصور، ودور الإنسان العراقي في عملية الإبداع والابتكار.

11–احترام التاريخ كعلم، واتباع أسلوب البحث التاريخي، والاستناد إلى الدقة والموضوعية، والبحث عن الحقيقة، وتتبّع الأحداث التاريخية في مصادرها الأصلية، والاستفادة من علم التاريخ في تفسير الحاضر وفهمه واستشراف المستقبل.

12– تعميق الفهم لأحداث اليوم ومشكلاته عالميًا من طريق الاطّلاع على جذورها التاريخية.

13– تعرّف الطلبة على ما تقوم به الدولة العراقية الجديدة في المجالات كافة، وتبصيرهم بدورهم؛ للمشاركة في بناء هذا البلد وتحقيق رفاهيته وتقدمه.

الأهداف السلوكية/ (نتاجات التعلم) :

المجال المعرفي: جعل الطالبة بعد الانتهاء من الدرس قادرةً على أن:

1- تُعرف مفهوم القبيلة.

2- تسمّي القبائل اليهودية التي سكنت يثرب (المدينة المنورة).

3- تذكر الأعمال التي كان اليهود يُزاولونها في يثرب (المدينة المنورة).

4- تعرف مفهوم الربا.

5- تعلل حقد اليهود على العرب المسلمين.

6- تميّز بين معاملة الرسول(صلى الله عليه وآله وصحبه وسلم) لليهود ومعاملة اليهود للمسلمين.

7- تستشهد بآية قرآنية تبين خيانة اليهود وغدرهم.

8- تعرف معركة خيبر.

9- تعيّن على خارطة شبة الجزيرة العربية موقع يثرب.

المجال الوجداني:

1- غرس الاتجاه الإيجابي نحو التعاون والإخاء اقتداءً بالرسول الكريم(صلى الله عليه وآله وصحبه وسلم)، والالتزام بتعاليم الدين الإسلامي الحنيف.

2- غرس الاتجاه الإيجابي بالتوحد لصد الأخطار الخارجية، وعدم الانجراف إلى التفرقة، لأي سبب كان.

المجال النفس حركي:

1- تصمم مخطط للقبائل اليهودية التي سكنت يثرب.

2- ترسم خارطة شبة الجزيرة العربية توضّح فيها موقع يثرب.

طريقة التدريس: أنموذج ياكَر البنائيّ

الوسائل التعليمية:

1- خارطة شبه الجزيرة العربية.

2- السبورة.

3- صور تخص موضوع الدرس.

خطوات سير الدرس : يتضمن سير الدرس الخطوات الآتية:

1-التمهيد (5) دقائق:

المُدرس: أعزائي الطالبات السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، تكلّمنا في الدرس السابق عن الانتصارات الكبيرة التي حقّقها المسلمون، تحت راية الرسول الكريم محمد(صلى الله عليه واله وصحبه وسلم)؛ إذ بدأ الإسلام ينتشر إلى بقاع كثيرة خارج شبه الجزيرة

العربية، ودخول قبائل كثيرة وقادة من المشركين في الدين الإسلاميّ، أمثال: خالد بن الوليد، كلٌّ هذه العوامل مجتمعة أدت إلى حقد اليهود وتآمرهم على العرب المسلمين، وهذا ما سنتكلم عنه في درسنا لهذا اليوم.

2-عرض الدرس: (33) دقيقة.

- **مرحلة الدعوة :(5 دقائق).**

المُدرس: سيكون درسنا لهذا اليوم عن تآمر اليهود على العرب المسلمين، وسنتطرق في ذلك إلى: مفهوم القبيلة، وأسماء القبائل اليهودية التي سكنت يثرب، والأعمال التي كان اليهود يزاولونها في يثرب، وأسباب حقدهم وخيانتهم للعرب، وكيفية معاملة الرسول محمد (صلى الله عليه وآله وصحبه وسلم) لهم، والأسباب التي دعت إلى قيام معركة خيبر، ومعرفة من كان حامل لواء الرسول(صلى الله عليه وآله وصحبه وسلم) في خيبر.

- **مرحلة الاستكشاف: (10دقائق) .**

المُدرس: طالباتي العزيزات سأقسمكم على (5) مجموعات من مستويات مختلفة، والآن سأقدم لكم مجموعة من الأسئلة وأُريد من كلّ مجموعة مناقشة الأسئلة التي وجهتها لها؛ لتتمكنوا من البحث والاستكشاف وتبادل الآراء والأفكار للتوصل إلى الإجابة.

المُدرس: ما المقصود بالقبيلة؟

- ما أسماء القبائل اليهودية التي كانت تسكن يثرب؟
- ما الأعمال التي يزاولها اليهود في يثرب؟
- ما المقصود بالربا؟
- كيف كانت معاملة اليهود للعرب؟
- ما سبب حقد اليهود على العرب؟

- ما الآية القرآنية التي تدل على حقد اليهود وخيانتهم؟
- أين تجمّع اليهود بعد خروجهم من المدينة المنورة؟
- من هو حامل لواء الرسول محمد(صلى الله عليه وآله وصحبه وسلم) في خيبر؟

- **مرحلة اقتراح التفسيرات والحلول: (10 دقائق) .**

المُدرس: الآن يا طالبات بعد أن تناقشتم في الأسئلة الموجهة إليكم تعالوا نتكلم عنها؛ لنرى ما توصلتم إليه.

-ما المقصود بالقبيلة؟

طالبة من المجموعة الأولى: مجموعة من الناس يجتمعون في مكان معين.

المُدرس: جيد وأحسنتم.

طالبة من المجموعة الثانية: مجموعة تربطهم نفس العادات والتقاليد.

المُدرس: ممتاز.

طالبة من المجموعة الثالثة: جماعة تسكن في مكان واحد ولها نفس الثقافة.

المُدرس: أحسنتِ. إذن، القبيلة هي جماعة من الناس تنتمي في الغالب إلى نسب واحد يرجع إلى جد أعلى، وتتكون القبيلة من عدة بطون وعشائر.

المُدرس: قبل الإسلام كان العرب يسكنون في مدينة يثرب (المدينة المنورة)، وكان يسكن معهم اليهود من قبائل مختلفة، من هم؟

طالبة من المجموعة الرابعة: يهود بني قينقاع.

المُدرس: أحسنتِ.

طالبة من المجموعة الخامسة: وكذلك يهود بني النضير ويهود بني قريظة.

المُدرس: ممتاز أحسنتم.

المُدرس: إذن، سكن المدينة المنورة إضافةً إلى العرب، اليهود من بني قينقاع والنضير وقريظة، فما الأعمال التي كان اليهود يزاولونها في المدينة المنورة؟

طالبة من المجموعة الأولى: كانوا يعملون في التجارة وصياغة الذهب.

المُدرس: بارك الله فيكِ ممتاز.

طالبة من المجموعة الرابعة: وكانوا يزاولون الربا أيضًا.

المُدرس: ممتاز.

المُدرس: ما المقصود بالرِّبا؟

الطالبة من المجموعة الخامسة: إقراض الأموال بفائدة عالية.

المُدرس: أحسنتِ، إذن كان اليهود يعملون بالتجارة، وصياغة الذهب، وإقراض الأموال بفائدة عالية، أي: ما يسمّى بالربا، والربا من الأمور التي حرمها الدين الإسلاميّ الحنيف.

المُدرس: ما سبب حقد اليهود على العرب؟

طالبة من المجموعة الأولى: عندما ظهر الإسلام حزّ في نفوس اليهود أنْ يخصّ الله تعالى برسالته السماوية العرب فيختار من بينهم محمدًا(صلى الله عليه وآله وصحبه وسلم) رسولًا ونبيًا، فازداد اليهود حقدًا وحسدًا وبغيًا على العرب.

المُدرس: أحسنتِ بارك الله فيكِ. من تستطيع أن تستشهد بالآية الكريمة التي تدل على غدر اليهود وخيانتهم للرسول محمد(صلى الله عليه وآله وصحبه وسلم)؟

طالبة من المجموعة الثانية: بسم الله الرحمن الرحيم: ﴿وَإِمَّا تَخَافَنَّ مِن قَومٍ خِيَانَةً فَانبِذْ إِلَيهِم عَلَىَ سَوَآءٍ إِنَّ اللهَ لا يُحِبُّ الخَآئِنِينَ﴾ صدق الله العظيم.

المُدرس: أحسنتِ بارك الله فيكِ. إذن، عندما اختار الله تعالى لرسالته السماوية العرب، فاختار من بينهم محمدًا (صلى الله عليه واله وصحبه وسلم) حزّ في نفوس اليهود

الذين ازدادوا حقدًا على العرب المسلمين، وما زال حقدهم على الأمة الإسلامية إلى يومنا هذا.

المُدرس: أين تجمّع اليهود بعد خروجهم من المدينة المنورة؟

طالبة من المجموعة الثالثة: تجمّعوا في منطقة خيبر.

المُدرس: جيد جدًا، ما المقصود بخيبر؟

طالبة من المجموعة الرابعة: المكان الذي اجتمع فيه اليهود، ويقع إلى الغرب من المدينة المنورة، اتخذه اليهود مقرًا لهم وحصنًا، ومن هذا المكان بدأ اليهود تآمرهم على الرسول (صلى الله عليه وآله وصحبه وسلم) والمسلمين إلّا أنَّ الرسول (صلى الله عليه واله وصحبه وسلم) استطاع طردهم منه في موقعة سميت بموقعة خيبر في السنة السابعة للهجرة.

المُدرس: ممتاز، بارك الله فيكِ. إذن خيبر هو المكان الذي اجتمع فيه اليهود، ويقع إلى الغرب من المدينة المنورة اتخذه اليهود مقرًا وحصنًا، ومنه بدأوا تآمرهم على الرسول والمسلمين، إلا أنَّ الرسول (صلى الله عليه وآله وصحبه وسلم) استطاع طردهم منه في موقعة خيبر في السنة السابعة للهجرة.

المُدرس: من كان حامل لواء الرسول (صلى الله عليه وآله وصحبه وسلم) ؟

طالبة من المجموعة الخامسة: الإمام علي بن أبي طالب (عليه السلام).

المُدرس: أحسنتِ، كان الإمام علي بن أبي طالب (عليه السلام) حامل لواء خيبر.

طالبة من المجموعة الأولى: استطاع الرسول (صلى الله عليه وآله وصحبه وسلم) فتح خيبر في السنة السابعة للهجرة، وكان للإمام علي (عليه السلام) الدور البطولي والمميز في فتح خيبر.

المُدرس: أحسنتن، جميع الإجابات موفقة.

- **مرحلة اتخاذ الإجراء : (8 دقائق)**

المُدرس: والآن يا عزيزاتي ماذا استفدنا اليوم من ما شرحناه؟

طالبة: ضرورة التآخي والتوحد لصد الأخطار الخارجية وعدم الانجراف إلى التفرقة لأيّ سبب كان.

طالبة أخرى: حسن التعامل مع الجيران حتى وإن لم يكونوا على غير ديننا وملتنا، والاقتداء بالرسول الكريم(صلى الله عليه وآله وصحبه وسلم).

طالبة أخرى: الحذر من الأعداء وصدّ شرورهم بكل الوسائل المتاحة.

المُدرس: أحسنتن بارك الله فيكُنّ.

رابعاً: التقويم (5دقائق).

المُدرس: بعد إتمام ما شرحناه وتلخيص العبر والإفادة منها، من تجيب على الأسئلة الآتية: ما المقصود بالقبيلة؟

طالبة: القبيلة هي جماعة من الناس تنتمي في الغالب إلى نسب واحد يرجع إلى جد أعلى، وتتكون القبيلة من عدة بطون وعشائر.

المُدرس: أحسنتِ، ما أسماء القبائل اليهودية التي سكنت يثرب؟

طالبة: سكن المدينة المنورة إضافةً إلى العرب، اليهود من بني قينقاع والنضير وقريظة.

المُدرس: بوركتِ، وما الأعمال التي زاولها اليهود في يثرب؟

طالبة: كان اليهود يعملون بالتجارة، وصياغة الذهب، وإقراض الأموال بفائدة عالية، أي ما يسمّى بالربا.

المُدرس: وفقكم الله، وما المقصود بالربا؟

طالبة: إقراض الأموال بفائدة عالية.

خامساً: الواجب/ النشاطات البيتية. دقيقتان

المُدرس: طالباتي، بناتي وفقكم الله وشكرًا لكم كثيرًا على ما بذلتموه اليوم من جهود المشاركة في الدرس، اسأل الله لكم التوفيق الدائم وسيكون واجبنا للدرس القادم هو موضوع (الموقف من الروم) ص33، دمتم في رعاية الله وحفظه.

سابعًا: خطة نموذجية لتدريس مادة الجغرافية للصف الأول المتوسط.

الصف: الأول المتوسط **المادة:** الجغرافية

اليوم والتاريخ: / / **الموضوع:** أغلفة الأرض

ملاحظة: سيقدّم المؤلفون هذه الخطة على وفق ما كان سابقًا؛ ليتسنى للقارئ والمتعلم التفريق بينها وبين الخطط الأخرى جميعها التي كُتبت بالطريقة الحديثة في هذا الفصل.

الأهداف السلوكية/ (نتاجات التعلم):

جعل الطالب بعد الانتهاء من الدرس قادرًا على أن:

1. يعرف أغلفة الأرض.
2. يُعدّد طبقات الغلاف الغازي.
3. يعرف أهمية الغلاف الغازي.
4. يقارن بين طبقات الغلاف الغازي وأهمية كل طبقة.

طريقة التدريس: المنظمات التخطيطية.

الوسائل التعليمية:

1. السبورة والأقلام الملونة.
2. خريطة العالم الطبيعية.
3. كراس المنظمات التخطيطية.

خطوات سير الدرس:

1- التمهيد (5 دقائق)

المُدرس: أثير انتباه الطلاب للدرس الجديد من طريق مشاركتهم بما يدور بينهم من حوار، أو نقاش، أو أحداث، وإظهار الاهتمام بهم؛ لكسب ودّهم وإثارة دافعيّتهم للدرس

الجديد، ومن ثمّ أبدأ بطرح عدد من الأسئلة التمهيدية التي تتعلق بالمعلومات والمهارات التي سبق لهم تعلّمها، وتكون ذات علاقة بموضوع الدرس الجديد. فأقول: مثلما تعلمتم من طريق دراستكم للجغرافية أنَّ المادة توجد في الطبيعة بثلاث حالات: صلبة وسائلة وغازية، وبما أنَّ الأرض متكونة من مادة، فهي الأخرى تتكون من ثلاث أغلفة، وسنبدأ اليوم بدراسة موضوع جديد بعنوان (أغلفة الأرض) وأتوقع منكم عقب تعلمكم لهذا الدرس أن تصبحوا قادرين على تعريف أغلفة الأرض ومعرفة أهمية كلّ غلاف من أغلفة الأرض ومكوناته.

2- **العمل المستقل: (8 دقيقة)** وهي مرحلة مهمة بالدرس؛ إذ سأقوم بكتابة المحاور الرئيسية للموضوع على السبورة وعلى النّحو الآتي:

- ما الأغلفة التي تتكون منها الأرض؟
- ما المقصود بالغلاف وماهي طبقاته؟
- ما مكوّنات الغلاف المائي والصلب وما أهمية كلّ منهما؟
- ما العلاقة بين المظاهر التضاريسية والسكان؟

المُدرس: أعزائي الطلاب سأقوم بتوزيع كراس يحتوي على مجموعة من المنظمات التخطيطية، به مجموعة من المعلومات التي تخص موضوعنا لهذا اليوم، المطلوب اختيار المنظم التخطيطي الملائم لهذه المعلومات، ويوجد في الكراس أيضاً منظمات تخطيطية تحتوي على معلومات ناقصة وغير مكتملة، المطلوب إكمال المعلومات الناقصة داخل كل منظم تخطيطي.

الطالب: ما المقصود بالمنظمات التخطيطية؟

المُدرس: المنظمات التخطيطية هي استراتيجية تنظيم المعلومات على هيئة مخططات، وأشكال، ورسوم، لإظهار العلاقات بينها؛ ليسهل على المتعلّمين فهمها واستيعابها، والآن كل طالب يبدأ بحلّ النّشاط بمفرده بعد التفكير جيدًا وربط معلومات درسنا لهذا اليوم بالمنظم الذي أمامكم.

وفي هذه الخطوة تعطى الفرصة للطلاب للتفكير والإجابة، ويقتصر دور المُدرس على توضيح أسئلة الطلاب، وتحفيزهم على التفكير، واختيار المنظم التخطيطي الملائم، وتدوين هذه الأسئلة من أجل مناقشتها في الخطوة التي تليها.

المُدرس: أعزائي الطلاب بمقدور الجميع التوصل إلى الحل الصحيح لو فكرنا قبل الإجابة، وسوف نصفق للطلاب الذين يتوصلون للحلِّ الصحيح.

والآن ارفعوا الأقلام واغلقوا الكراس، ثمّ أجمع كراس المنظمات التخطيطية من الطلاب؛ لكي لا تتغير إجابات الطلاب عند معرفتهم الإجابة الصحيحة أثناء المناقشة.

3- المناقشة (20 دقيقة)

المُدرس: الآن تأمّلوا في المحاور المدونة على السبورة، وبعد لحظة سأسألكم عنها.

المُدرس: ماهي أغلفة الأرض؟

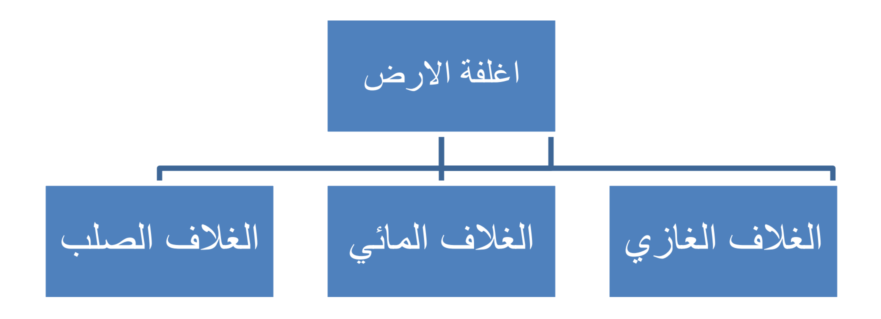
طالب: هناك ثلاث أغلفة للأرض (الغلاف الغازي، والغلاف الصلب، والغلاف المائي).

المُدرس: أحسنت، ما المنظم الملائم الذي تمّ اختياره بالنشاط لتصنيف أغلفة الأرض؟

طالب: لقد اخترت المنظم التخطيطي الهرمي لبيان أغلفة الأرض.

المُدرس: احسنت، هل تستطيع رسم المنظم التخطيطي على السبورة؟

الطالب: نعم أستطيع



المُدرس: ما المقصود بالغلاف الغازي؟

طالب: هو غلاف يحيط بالكرة الأرضية يبلغ سمكة التقريبي 800كم.

المُدرس: بوركت، ممّن يتكون الغلاف الغازي؟

طالب: يتكون الغلاف الغازي من عددٍ من الطبقات لها أهمية كبرى في المحافظة على الحياة من طريق منعه بنفوذ جزءِ من الأشعة تحت البنفسجية، وكذلك عدم وصول الجزءِ الأكبر من النيازك والشهب إلى الأرض.

المُدرس: ممتاز بارك الله فيك... هل صحيح أنَّ الغلاف الغازي يتكون من غازات مختلفة؟

طالب: نعم صحيح يتكون من خليط من الغازات، منها النيتروجين والأوكسجين وثاني أوكسيد الكاربون والغازات النبيلة.

المُدرس: بوركت... وما نسبة هذه الغازات في الغلاف الغازي؟

طالب: النيتروجين يشكل(78%)، والأوكسجين(21%)، وثاني أوكسيد الكاربون، وتشكل الغازات النبيلة(النيون، الهليوم، الأوركون) 1%.

المُدرس: أحسنت ممتاز... متى تحدث ظاهرة الاحتباس الحراري؟

طالب: هو من المشاكل البيئية التي تحدث نتيجة زيادة نسبة ثاني أوكسيد الكاربون.

المُدرس: بوركت....ماهي طبقات الغلاف الغازي؟

طالب: يتكون الغلاف الغازي من 5 طبقات وهي(التروبوسفير، الستراتوسفير، الثيرموسفير، الاكزوسفير).

المُدرس: أحسنت وبارك الله فيك.. ما المنظم التخطيطي الملائم للمقارنة بين طبقات الغلاف الغازي الذي اخترتموه في الكراس؟

طالب: لقد اخترت المنظم التخطيطي المفاهيمي للمقارنة بين الطبقات.

المُدرس: أحسنت.. لكن لماذا لم تختر منظم آخر؟

الطالـــب: لأنَّ المنظمــات التخطيطيــة المفاهيميــة تسـتعمل للمقارنــة بــين المفــاهيم والمعلومات.

المُدرس: ممتاز.. وبارك الله فيك.

طالب آخر: لقد أخطأت في اختيار المنظم يا أستاذ.

المُدرس: لماذا لم تختر المنظم الملائم؟

الطالب: لأنَّي لم أفكر جيدًا بالاختيار، ولم أربط معلوماتي بنشاط المنظمات التخطيطية التي أمامي.

المُـدرس: إن شـاء الله سـتتمكن مـن حـلِّ النشـاط الخـاص بالمنظمـات التخطيطيـة فـي الدرس القادم وسنصفق لك.. لكن هل تستطيع الآن رسم المنظم على السبورة بعد أن فهمت وعرفت المنظم الملائم؟

الطالب: نعم يا أستاذ استطيع ذلك.

التروبوسفير وهي الطبقةالاولى التي تعلو سطح الارض وتحدث فيها تغيرات الجو مثل البرق والرعد وتحتوي معظم بخار الماء والاوكسجين وثاني اوكسيد الكربون

الميزوسفير وهي طبقة تعلو الستراتو سفير تتميز بارتفاع حرارة الهواء في قسمها السفلي وتنخفض مع الارتفاع،وفيها تتم عمليات حرق الشهب والنيازك المتساقطة على سطح الارض.

المُدرس: أحسنت بارك الله فيك تفضل واجلس.. ما المنظم الذي تم اختياره للربط بين طبقات الغلاف الغازي؟

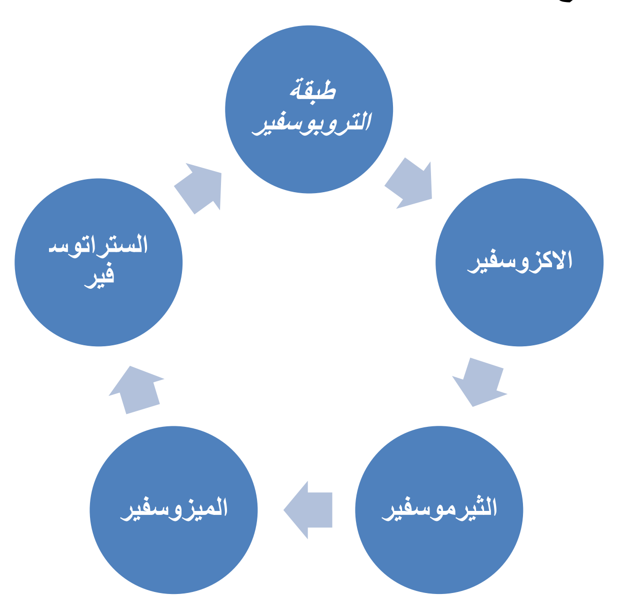
طالب: لقد اخترت المنظم التخطيطي الحلقي.

المُدرس: أحسنت.. لكن ما هو سبب اختيارك لهذا المنظّم التخطيطي؟!

الطالب: لأنَّه يربط المفاهيم والمعلومات مع بعضها؛ لذلك رأيت أنَّه المنظم الملائم وهذا هو سبب اختياري يا أستاذ.

المُدرس: بوركت.. فعلًا إنَّه المنظم الملائم للسؤال وكان اختيارك صائبًا.. هل تستطيع رسم ذلك على السبورة وتوضيحه أكثر لزملائك؟

الطالب: نعم أستطيع ذلك.



المُدرس: أحسنت وبارك الله فيك.. تفضل بالجلوس، هل نستطيع استعمال المنظم التخطيطي المتسلسل في ترتيب طبقات الغلاف الغازي؟

طالب: نعم يا أستاذ نستطيع ذلك.. هل لي برسمه على السبورة؟

المُدرس: نعم تفضل برسمها على السبورة.

الاكزوسفير ← الثيرموسفير ← الميزوسفير ← الستراتوسفير ← التروبوسفير

المُدرس: ممتاز بارك الله فيك تفضل بالجلوس.

4- الملخص (5 دقائق):

بعد معرفة الطلاب الحلّ الصحيح للنشاط، على المُدرس أن يستعرض الموضوع على السبورة بخط واضح وبصيغة مفهومة وكما يأتي:

المُدرس: إنَّ الأرض تتكون من ثلاثة أغلفة:

1. الغلاف الغازي.
2. الغلاف المائي.
3. الغلاف الصلب.

والغلاف الغازي مثلما ذكرنا هو غلاف يحيط بالكرة الأرضية يبلغ سمكه التقريبي 800 كم، وله أهمية في الحفاظ على الحياة من طريق منعه نفوذ جزء من الأشعة فوق البنفسجية، وكذلك عدم وصول الجزء الأكبر من الشهب والنيازك المتساقطة إلى الأرض، ويتكون من عدد من الطبقات كما وضحنا ذلك بالشرح والرسم داخل المنظمات التخطيطية، ولكلِّ طبقة خصائص وهذه الطبقات هي: (طبقة التروبوسفير، االستراتوسفير، الميزوسفير، الثيرموسفير، الاكزوسفير).

5- التقويم (5 دقائق):

المُدرس: قبل البدء بإعطاء الواجب أتحقق من فهم الطلاب وذلك بتوجيه عدد من الأسئلة إليهم.

المُدرس: عدد أغلفة الأرض؟

طالب: الغلاف الغازي، والغلاف المائي، والغلاف الصلب.

المُدرس: عرف الغلاف الغازي؟

طالب: هو غلاف يحيط بالكرة الأرضية يبلغ سمكة التقريبي 800 كم وهو مؤلف من عدد من الطبقات.

المُدرس: ماهي طبقات الغلاف الغازي؟

طالب: (طبقة التروبوسفير، الستراتوسفير، الميزوسفير، الثيرموسفير).

6- الواجب البيتي: (دقيقتان)

من الغلاف المائي إلى الغلاف الصلب.

ثامنًا: خطة نموذجية لتدريس مادة أصول الدين الإسلامي للمرحلة الجامعية الأولى.

الصف: المرحلة الأولى **المادة:** أصول الدين

اليوم والتاريخ: / / **الموضوع:** النبوة ومهمّتها

الأهداف السلوكية/ (نتاجات التعلم):

جعل الطالب بعد الانتهاء من الدرس قادرًا على أن:

1- يعرف آية قرآنية في بيان سبب بعثة الأنبياء والرسل.

2- يُميّز بين إيمان الوحي وإيمان العقل.

3- يذكر معنى كلمة النبي اصطلاحًا.

4- يذكر معنى كلمة الرسول لغةً.

5- يُبين الفرق بين مصطلحَي النّبي والرسول.

6- يُفسر قوله تعالى: ﴿وَمَا أَرْسَلْنَا مِنْ قَبْلِكَ مِنْ رَسُولٍ وَلا نَبِيٍّ﴾.

7- يوضح كيفية إثبات النبوة.

8- يوضح أنَّ ادّعاء النبوة هو اختيارٌ ليس شخصيًا.

9- يستخلص بأسلوبه الخاص الإمكانيات الطبيعية وغير الطبيعية للعقل البشري.

10- يعطي رأيًا بأهمية إرسال الله الرسل إلى البشر لقصور العقل.

الطريقة المستعملة: العصف الذهني.

الوسائل التعليمية :

1- كتاب أصول الدين الإسلامي (العقائد) للمرحلة الأولى.

2- السبورة وحسن استعمالها في كتابة الحلول.

3- الأقلام الملونة.

خطوات التدريس:

أولًا : التمهيد (8 دقائق)

المُـدرس: الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أفضل الخلق أجمعين نبينا محمد وعلى آله أجمعين، الطلبة الأحبّة السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، أخذنا في الدرس السابق موضوع النبوة وعرفنا النبي والرسول في اللغة فمن يجيبني على السؤال الآتي: ما المقصود بالنبي والرسول في أصل اللغة؟

الطالب: وردت لفظة (النبي) مهموزة وغير مهموزة، فإذا كانت اللفظة بالهمز (النَّبيء) فهي مشتقة من النّبأ وهو الخبر، فالنبي هو المخبر (المنبئ) عن الله تعالى .

المُدرس: أحسنت، ولكن ما المقصود بالكلمة إذا كانت غير مهموزة؟

الطالبة: فهي مشتقة من النبوة، أو النباوة أي الارتفاع؛ لأنَّ النبي مرتفع المرتبة عن غيره.

الطالب: أمّا لفظة الرسول فمأخوذة من قولهم جاءت الإبل رسلًا أي متتابعة فالرسول هو الذي يتابع الذي بعثه.

المُدرس: بوركتم، أمّا النبي والرسول في الاصطلاح فجاء القرآن الكريم بهاتين اللفظتين معًا في قوله عزَّ وجل: ﴿**وَمَا أَرْسَلْنَا مِنْ قَبْلِكَ مِنْ رَسُولٍ وَلا نَبِيٍّ**﴾، فالنبي: إنسان أوحى إليه الله بشرع أي أحكام، سواء أُمر بتبليغه والدعوة إليه أم لا، فإنْ أُمر بذلك فهو نبي رسول، والفرق بينهما الأمر بالتبليغ وعدمه، فالنبي أعمّ من الرسول أي يلزم من كونه رسولًا أن يكون نبياً والعكس غير صحيح.

ثانيًا: عرض المادة (12 دقائق)

المُدرس: قال تعالى في كتابه المجيد ﴿**اللَّهُ يَصْطَفِي مِنَ الْمَلائِكَةِ رُسُلًا وَمِنَ النَّاسِ**﴾ (الحج،الآية75)، دلالة هذا النص القرآني هي فضل وهبة من الله تعالى لمن يشاء من

عباده فلا تنال بالكسب، ولا بتكلّف العبادة واقتحام أشق الطاعات، ولا تدرك بتهذيب الروح وبتصفية النفس، وتنقية البدن من رذائل الأخلاق، ولا بالوراثة، ولا تأثير المجتمع فيها؛ إذ قال جلَّ شأنه: ﴿**قُلْ مَا يَكُونُ لِي أَنْ أُبَدِّلَهُ مِنْ تِلْقَاءِ نَفْسِي إِنْ أَتَّبِعُ إِلَّا مَا يُوحَى إِلَيّ**﴾ (يونس، الآية15).

والأنبياء والرسل هداة البشر إلى الصراط المستقيم، وأهل المبادئ التهذيبية التي عالجت المشاكل المادية والروحية يبشرون بالجنّة أهل التقى، وينذرون بالنار أهل الفساد والكفر، ويبينون للنّاس ما يحتاجون إليه من أمر الدين والدنيا. وقد أرسلهم الله تعالى إلى أمم العالم جميعًا؛ فكلّ أمّة لها رسول وإن لم يخبرنا الله بأسمائهم بدلالة قوله تعالى ((ولقد بعثنا في كلِّ أمة رسولًا أن اعبدوا الله واجتنبوا الطاغوت))(النحل/36). ووهب سبحانه وتعالى الأنبياء والرسل الكفاءة العالية لقيادة الناس وهدايتهم إلى الصراط المستقيم؛ لذلك امتازوا بصفات فيها خصال الخير جميعها، بعيدين عن النقائض التي لا تليق بهم.

ثالثاً : طرح الأسئلة أو المشكلات وتصوّر الحلول والمقترحات (25 دقيقة)

المُدرس: س / أوضحنا أنَّ مهمة الأنبياء والرسل هي الهداية للصراط المستقيم، اذًا، ما بشرية الأنبياء والرسل؟

ج / الحلول المقترحة على سبيل المثال لا الحصر:

طالب: الأنبياء والرسل يأكلون ويشربون.

طالبة: ينامون ويمرضون.

طالبة: يحزنون.

طالب: يجوعون ويعطشون.

طالب: يتزوجون ويغضبون.

المُـدرس: (تقـويم) كلّها صحيحة ونحو ذلك من صفات البشر التي لا نقص فيها عليهم، وإنَّما اختارهم الله (عزَّ وجل) من جنس المرسل إليهم ليكونوا على صلة وثيقة بهم، شاعرين بأحاسيسهم مطّلعين على ما يعانونه من الألم مقيمين عليهم الحجة الدامغة.

المُدرس: س/ ما الدليل على بشرية الأنبياء والرسل؟

طالب: من القرآن الكريم؛ إذ قال جل شأنه: ﴿**لَقَدْ جَاءَكُمْ رَسُولٌ مِنْ أَنْفُسِكُمْ عَزِيزٌ عَلَيْهِ مَا عَنِتُّمْ حَرِيصٌ عَلَيْكُمْ بِالْمُؤْمِنِينَ رَؤُوفٌ رَحِيمٌ**﴾. (التوبة، الآية 128)
طالبة: كذلك ورد في قوله تعالى: ﴿**قُلْ إِنَّمَا أَنَا بَشَرٌ مِثْلُكُمْ يُوحَى إِلَيَّ أَنَّمَا إِلَهُكُمْ إِلَهٌ وَاحِدٌ**﴾ (الكهف، الآية110).

ومن السنة النبوية الشريفة تواضع الرسول الأعظم **(صلى الله عليه وآله وسلم)**، وسيرته تشهد ببشريته ولا مجال لأحد في إنكار ذلك.

المُدرس: (تقويم) وردت نصوص كثيرة ذكرتم بعضها، والآخر منها قوله تعالى: ﴿**قل لا أملك لنفسي نفعًا ولا ضرًا إلا ما شاء الله ولو كنت أعلم الغيب لاستكثرت من الخير وما مسني السوء**﴾.

وقوله تعالى: ﴿**وَلَقَدْ أَرْسَلْنَا رُسُلاً مِنْ قَبْلِكَ وَجَعَلْنَا لَهُمْ أَزْوَاجاً وَذُرِّيَّةً)**﴾(الرعد،الآية38).

ومن السنّة المشرفة حديث ابن مسعود، إذ قال: أتى النبي **(صلى الله عليه وآله وسلم)** رجل فكلمه فجعل ترعد فرائصه، فقال له: هون عليك، فأنا لست بملك إنَّما أنا ابن امرأة تأكل القدير)).

المُدرس: ورد في القرآن الكريم عددٌ من أسماء الأنبياء والرسل، كم عددهم ؟

طالبة: خمسة وعشرون.

طالب: أربعة وعشرون.

طالب: ثلاثة وعشرون.

طالب: واحد وعشرون.

المُدرس: (تقويم) الجواب الصحيح هو، ذكر القرآن الكريم من أسماء الأنبياء والرسل خمسة وعشرين وهم: (آدم، إدريس، نوح، هود، صالح، إبراهيم، لوط، إسماعيل، إسحاق، يعقوب، يوسف، شعيب، أيوب، ذو الكفل، موسى، هارون، سليمان، داود، إلياس، اليسع، يونس، زكريا، يحيى، عيسى، ومحمد **(عليه وآله وعليهم أفضل الصلاة والتسليم).**

المُدرس: ما فوائد وقوع الأعراض البشرية بالأنبياء؟

طالب: تعظيم أجورهم، فالبلاء والأمراض يترتب عليه الأجر العظيم، لهذا قال النبي **(صلى الله عليه وآله وسلم)** (أشد الناس بلاءً الأنبياء ثمّ الأمثل فالأمثل).

طالب: تسلّي غير الأنبياء بأحوالهم إذا نزل بهم ما نزل بالأنبياء، فإذا نظر العاقل في أحوال الأنبياء، من أمراض وأسقام، وقلة مال وأذى النّاس لهم، مع علو مقامهم ورفعة شأنهم، فإنَّه يتسلى ويتصبر، فلا يحزن على ما نزل به من بلاء.

المُدرس: (تقويم) أحسنتم كلّها صحيحة، ما حكم الإيمان بالأنبياء والرسل، وما الدليل على ذلك؟

طالب: فرض على كل مسلم.

طالب: بدلالة النص القرآني: ﴿**كُلٌّ آمَنَ بِاللَّهِ وَمَلائِكَتِهِ وَكُتُبِهِ وَرُسُلِهِ لا نُفَرِّقُ بَيْنَ أَحَدٍ مِنْ رُسُلِهِ**﴾ (البقرة، الآية285).

المُدرس: (تقويم) وفقكم الله، الإيمان بالأنبياء والرسل جميعهم، وتصديقهم في أخبارهم، وطاعتهم في أوامرهم ونواهيهم فرض على كل مسلم بدلالة القرآن الكريم: **(**قولوا آمنا بالله وما أنزل إلينا وما أنزل إلى إبراهيم وإسماعيل وإسحاق ويعقوب والأسباط وما أوتي موسى وعيسى وما أوتي النّبيون من ربهم لا نفرق بين أحد منهم ونحن له مسلمون**).**

المُدرس: ما دلالة الحديث النبوي الشريف: (ألا إنَّ الدنيا ملعونة، ملعون ما فيها إلّا ذكر الله وما والاه وعالم أو متعلّم).

طالب: ذم الدنيا الشاغلة عن الله تعالى.

طالب: تنبيه غير الأنبياء على خسة قدر الدنيا عند الله تعالى، حين يرون الأنبياء قد أعرضوا عنها، وانصرفوا عن ملذاتها ومغانمها بدلالة هذا الحديث الشريف.

المُدرس: (تقويم) بوركتم هذا صحيح، ما هدف الرسالات السماوية؟ وهل ورد فيه نص قرآني؟

طالب: تهذيب النفس.

طالب: توجيه البشر إلى طريق الصلاح.

طالب: قال تعالى: **((وَإِنْ مِنْ أُمَّةٍ إِلَّا خَلا فِيهَا نَذِيرٌ))** (فاطر، الآية24).

طالب: قال تعالى: **((شَرَعَ لَكُمْ مِنَ الدِّينِ مَا وَصَّى بِهِ نُوحاً وَالَّذِي أَوْحَيْنَا إِلَيْكَ وَمَا وَصَّيْنَا بِهِ إِبْرَاهِيمَ وَمُوسَى وَعِيسَى أَنْ أَقِيمُوا الدِّينَ وَلا تَتَفَرَّقُوا فِيهِ))** (الشورى، الآية13).

المُدرس: (تقويم) هدف الرسالات السماوية هو توجيه البشر إلى طريق الصلاح والنص المطابق هو ما ورد في قوله تعالى: **((شَرَعَ لَكُمْ مِنَ الدِّينِ مَا وَصَّى بِهِ ...))**.

المُدرس: ما الدروس المشتقاة من المحاضرة ؟

طالبة: الأنبياء بشر يقع عليهم من الأعراض البشرية كالابتلاء والمرض والنسيان والفقر .... إلخ ما يقع على سائر الناس.

طالب: النبوة فضل وهداية من الله تعالى لمن يشاء من عباده، اختارهم الله (عزّ وجل) من جنس المرسل إليهم؛ ليكونوا على صلة وثيقة بهم، شاعرين بأحاسيسهم، مطلعين على ما يعانونه من آلام، مقيمين عليهم الحجة الدامغة.

طالب: هدف الرسالات السماوية السابقة هو توجيه البشر إلى طريق الصلاح.

المُدرس: (تقويم) ما تقدم كلّه صحيح بوركتم ووفقكم الله.

رابعًا: التقويم

ورد التقويم بعد كل سؤال وجهته إلى الطلبة وتعددت الإجابات، وذلك لئلّا يكون هناك بعد بين الإجابة والتغذية الراجعة، فبعد تسجيل الحلول المقترحة من الطلبة على السبورة يتم تقويم الطلبة للحلول المطروحة بطلب من المُدرس ويثبت الصحيح منها مع المحافظة على عنصرَي العصف الذهني وهما:

أ- الحرية في تدفق الأفكار وتوليدها.

ب- إرجاء الحكم والنقد بعد كل سؤال .

خامسًا: الخاتمة (5 دقائق)

1- **الأسئلة التلخيصية** : أحبّتي الطلبة بوركتم فيما أجبتم وشاركتم في الدرس والآن كل واحد منكم يجيب عن الأسئلة الآتية بورقة صغيرة في غضون 5 دقائق:

س / ما المراد بالنبي والرسول في اللغة والاصطلاح ؟

س / هل هناك فرق بين القرآن والكتب السماوية السابقة ؟ وضّح ذلك .

س / استدل بنصوص قرآنية على بشرية الأنبياء والرسل ؟

2- تحديد الواجب البيتي: أحبتي عليكم الاطّلاع على الموضوع القادم، ودمتم في أمان الله وحفظه.



المصادر

المصادر

- **القرآن الكريم.**

- أبو جادو، صالح محمد علي (2005)، **علم النفس التربوي**، ط4، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

- البكري، أمل وناديا عجور (2011)، **علم النفس المدرسي**، دار المعتز للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

- عطية، محسن علي، وعبد الرحمن الهاشمي (2008)، **معلم المستقبل**، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

- البنا، هالة مصباح (2013)، **الإدارة المدرسية المعاصرة**، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

- براون، جورج (2005)، **التدريس المصغر والتربية العملية الميدانية**، ترجمة: محمد رضا البغدادي وهيام محمد رضا البغدادي، ط2، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

- توق، محي الدين وآخرون (2003)، **أسس علم النفس التربوي**، ط3، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، (د. م).

- الجسار، سلوى وجاسم التمار (2004)، تقويم برنامج التربية العملية بكلية التربية جامعة الكويت، **مجلة العلوم التربوية**، كلية التربية، العدد (5).

- جرادات، عزت وآخرون (2008)، **التدريس الفعّال**، المطبعة الأردنية، عمان، الأردن.

- الحريري، رافده (2010)، **طرائق التدريس بين التقليد والتجديد**، ط1، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

- الحيلة، محمد محمود (2002)، **مهارات التدريس الصفي**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.

- الحيلة، محمد محمود (2008)، **تصميم التعليم نظرية وممارسة**، ط4، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن.

- حميدة، إمام مختار وآخرون (2003)، **مهارات التدريس**، ط2، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، مصر.

- الخزرجي، سليم إبراهيم (2011)، **أساليب معاصرة في تدريس العلوم**، ط1، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

- خليل، محمد أبو الفتوح حامد (2011)، **التقويم التربوي بين الواقع والمأمول**، مكتبة الشقري للنشر والتوزيع، الرياض، المملكة العربية السعودية.

- الدخيل، عزام بن محمد (2016)، **مع المعلم**، ط3، الدار العربية للعلوم، بيروت، لبنان.

- الدريح، محمد ومحمد جهاد جمل (2009)، **التدريس المصغر**، ط2، دار الكتاب الجامعي للنشر والتوزيع، العين، الإمارات العربية المتحدة.

- زاير، سعد علي، وسماء تركي داخل (2013)، **اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية**، دار المرتضى للطبع والنشر والتوزيع، بغداد، العراق.

- زاير سعد علي، وسماء تركي داخل (2016)، **المهارات اللغوية بين التنظير والتطبيق**، الدار المنهجية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

- السكارنة، بلال خلف (2009) **اخلاقيات العمل**، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

- السيد، ماجدة مصطفى وآخرون (2007)، **التدريس المصغر ومهاراته**، الدار العربية للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

- سعادة، جودت أحمد (2001)، **صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية**، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- صبري، داود عبد السلام وناز بدر خان السندي (2012)، **التربية العملية المشاهدة والتطبيق**، مكتبة نور الحسن، بغداد.
- الطوبجي، حسين حمدي (1987)، **وسائل الاتصال والتكنلوجيا في التعليم**، ط8، دار القلم، الكويت.
- العجمي، محمد حسنين (د.ت)، **استراتيجيات الإدارة الذاتية للمدرسة والصف**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- العدوان، زيد سلمان ومحمد فؤاد الحوامدة (2011)، **تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق**، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- العناني، حنان عبد الحميد (2014)، **علم النفس التربوي**، ط5، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- عبيدات، ذوقان وسهيلة أبو السميد (2009)، **استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين**، ط2، دار ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- عطية، محسن علي (2008)، **الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعّال**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- عطية، محسن علي وعبد الرحمن الهاشمي (2008)، **التربية العملية وتطبيقاتها في إعداد معلم المستقبل**، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- عطية، محسن علي (2013)، **المناهج الحديثة وطرائق التدريس**، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان.
- علي، محمد السيد (2011)، **اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس**، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

- الزغول، عماد عبد الرحيم (2012)، **مبادئ علم النفس التربوي**، ط2، دار الكتاب الجامعي للنشر، دولة الإمارات العربية المتحدة.
- الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم (2010)، **المدخل إلى التدريس**، (د. م).
- فراج، عثمان (1968)، طريقة المناقشة، **مجلة التربية الحديثة**، العدد (4)، القاهرة.
- لبيب، رشدي وآخرون (1983)، **الأسس العامة للتدريس**، ط1، دار النهضة العربية للطباعة، بيروت، لبنان.
- المسعودي، محمد حميد مهدي وآخرون (2015)، **بروتوكولات تنويع التدريس في استراتيجيات وطرائق التدريس (ميثاق قيمي)**، ط1، الدار المنهجية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- مراد، صلاح أحمد وأمين علي سليمان (2005)، **الاختبارات والمقاييس في العلوم التربوية والنفسية**، ط2، دار الكتاب الحديث، القاهرة، مصر.
- مرعي، توفيق أحمد ومحمد محمود الحيلة (2009)، **طرائق التدريس العامة**، ط4، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
- مهيدات، عبد الحكيم علي وإبراهيم محمد المحاسنة (2009)، **التقويم الواقعي**، ط1، دار جرير للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- ياغي، محمد عبد الفتاح (2012)، **الأخلاقيات في الإدارة**، ط3، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان.

مهارات التدريس الفعّال والتربية العمليّة

ونحن اليوم في بداية العام الرابع من العقد الثاني للقرن الواحد والعشرين؛ نقدم لك عزيزي القارئ كتاب مهارات التدريس الفعال والتربية العملية، كتاب علمي في موضوعاته، منهجي في تسلسله وترابطه، متميز ونادر في محتواه، أعده المؤلفون على نحو فصول بحسب المقررات الدراسية المطلوبة لطلبة كليات التربية، وهدفه أن يضع أمام الطلبة الأعزاء، أضواءً هادية إلى طريق جودة الإعداد، ومتانة الاستعداد لأدوارهم التعلّمية اليوم، ولمستقبلهم الوظيفي غداً، وأن يعرفهم مهامهم ومسؤولياتهم وواجباتهم التي ستلقى على كواهلهم في الأيام القادمة من أجل إتقان أداء عملهم بنحوٍ فعال.

